



**Universidad**  
Zaragoza

## **Trabajo Fin de Grado**

La cultura gitana en el aula. Una propuesta de  
intervención para 6º de Educación Primaria

Autor/es

Elisabet García Bautista

Director/es

Iris Orosia Campos Bandrés

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2020

## Índice

1. Introducción.....	4
2. Estado de la cuestión.....	6
3. Marco teórico .....	10
3.1. Aproximación teórica cultural a la etnia gitana .....	10
3.2. Inclusión educativa del alumnado gitano .....	12
3.3. El currículo intercultural y la cultura gitana .....	15
3.4 La oralidad en el pueblo gitano .....	17
4. Propuesta de intervención e investigación .....	20
4.1 Problema, pregunta y objetivos de investigación .....	21
4.2. Presupuestos de partida .....	22
4.3. Diseño y herramientas de investigación .....	23
4.4. Propuesta de intervención .....	24
4.4.1. Contexto del aula .....	25
4.4.2. Metodología de la propuesta.....	25
4.4.3. Objetivos de aula y contenidos curriculares .....	28
4.4.4. Tareas y actividades .....	31
Secuenciación de las tareas intermedias (mapa) .....	31
Tarea 1 .....	32
Tarea 2 .....	34
Tarea 3 .....	36
Tarea 4 .....	39
Tarea final .....	42
4.4.6. Evaluación .....	45
5. Conclusión .....	50
6. Referencias bibliográficas.....	53
7. Anexos .....	58

## **La cultura gitana en el aula. Una propuesta de intervención para 6º de Educación Primaria**

### **Gypsy culture in the classroom, a proporsal intervention for sixth grade of Primary Education.**

- Elaborado por Elisabet García Bautista.
- Dirigido por Iris Orosía Campos Bandrés.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2020.
- Número de palabras: 15.821

**Resumen.** El siguiente Trabajo de Fin de Grado nace con el objetivo de propiciar la identificación de la cultura gitana en las aulas para mejorar los resultados académicos de los niños y niñas pertenecientes a esta etnia, concretamente en Aragón. En este sentido cabe destacar que el informe consta de una primera parte teórica que informa de antecedentes e información relevante que ayuda a entender la problemática de este tema, sabiendo que los niños y niñas romanís de esta comunidad autónoma no suelen terminar la educación obligatoria y que el momento en el que comienza a intensificarse el absentismo escolar es a partir del inicio de la Educación Secundaria. Esta realidad muestra la necesidad de intervenir con cierta urgencia en los últimos cursos de la Educación Primaria. Por ello, la segunda parte del trabajo recoge una propuesta de intervención fundamentada en la investigación-acción, en la que se presentan unos presupuestos de partida y objetivos coherentes con la teoría revisada, así como una unidad didáctica dirigida al tercer ciclo de Educación Primaria basada en la metodología de la enseñanza por tareas. Esta propuesta didáctica parte de las características de la cultura calé (oralidad) para acrecentar el interés hacia la apropiación de la lengua escrita por parte del alumnado de esta etnia en el aula de Lengua Castellana, al mismo tiempo que incentiva la pluriculturalidad en los centros educativos, dando a conocer la realidad de una cultura generalmente desconocida.

**Palabras clave.** Comunicación oral, cultura gitana, pluriculturalidad, enseñanza por tareas, alumnado gitano.

**Abstract.** The following End of Degree Project was written to promote the identity of the gypsy culture in schools, so as to improve these children's academic performance, specifically in Aragón. It is important to note that the report consist of a theoretical part first, which talks about the culture background and where you will find relevant information to help understand the issue of gypsy representation, knowing that gypsy youth in this province does not usually finish all the mandatory years of schooling and they often start to drop out at the beginning of Secondary Education. This reality shows the need to immediately step in and do some work during the last few grades of Primary School. Therefore, the second part of this thesis consist of a proporsal for an intervention based on investigation-action which presents adequate starting points and objetives, as well as a new teaching methodology, based on Task Based Approach directed towards the third stage of Primary Education. This methodology focuses on the characteristics of the gypsy culture so as to increase the student's interest in the appropriation of the written language in spanish class, and to encourage a multi-culture enviroment in schools, bringing awareness and getting to know a generally unknown culture.

**Key words.** Oral communication, gypsy culture, multiculturalism, Task Based Approach, gypsy students.

## 1. Introducción

Si pongo la vista atrás tengo una infinidad de experiencias que me han marcado, para bien o para mal, en términos de identidad étnica. Una de las que más me han impactado sucedió en un colegio durante la realización de mis prácticas escolares como maestra en formación, cuando un niño expresó una frase que todavía retumba en mi cabeza: “para ser gitana eres muy buena”. Este hecho me hizo reflexionar tanto sobre el desconocimiento que tiene una gran parte de la sociedad respecto al pueblo gitano como sobre la prevalencia en nuestros días de numerosos prejuicios étnicos, inculcados en muchas ocasiones de forma implícita como si de una herencia se tratase.

La profesora que estaba a cargo no le dio importancia a aquel comentario y únicamente comentó que ya habían dedicado un día en el colegio a “los gitanos”. Desde aquel momento, desarrolle el convencimiento de que no basta con hablar una sola vez al año de la cultura gitana si lo que se pretende es desarrollar una educación inclusiva en términos culturales.

En los últimos años se han desarrollado diversas investigaciones fundamentadas en el análisis de la situación del alumnado gitano en los diferentes niveles del sistema educativo, centrándose el foco de atención fundamentalmente en los factores que garantizan o dificultan su éxito académico. Dentro de estas investigaciones se ha destacado un aspecto fundamental como factor de riesgo: la escasa identificación del alumnado y/o familias de etnia gitana con los principios de la institución escolar. De este modo, algunos autores han apuntado a la necesidad de garantizar la presencia de contenidos relacionados con la historia y cultura del pueblo gitano en el currículo escolar para vencer esta problemática y avanzar en la inclusión social y educativa de este colectivo.

Si echamos la vista atrás, encontramos que el primer documento que menciona la llegada del pueblo gitano al territorio del actual estado español data en 1425 (Sordé *et al.* 2013). Desde entonces y durante varios siglos, este pueblo se vio afectado por el prejuicio, la marginación e incluso la persecución. A pesar de que la situación en nuestros días, y fundamentalmente desde la llegada de la democracia, dista considerable-

mente de dicho panorama, lo cierto es que todavía existe una considerable discriminación hacia el pueblo calé, lo cual puede repercutir en el ámbito educativo, por ejemplo, en lo que respecta a las expectativas del profesorado sobre el alumnado de esta etnia.

Este tipo de situaciones, vivenciadas en primera persona, me han llevado a plantearme numerosas preguntas en relación a la inclusión de la cultura gitana en el currículo escolar. Todo ello justifica el tema de este Trabajo de Fin de Grado, cuyo objetivo fundamental es profundizar en el conocimiento de las representaciones de la comunidad educativa oscense sobre la cultura gitana y su lugar en la escuela, explorando el grado de inclusión de la misma en las aulas.

Considero firmemente que la educación es la principal herramienta para el desarrollo y el conocimiento, y que tiene el poder de transformar, por ello es la escuela la que debe dar el primer paso para alcanzar estos objetivos.

Por último, he de decir que cuento con la enorme suerte de realizar este trabajo desde una perspectiva más ajustada y precisa, dejando atrás posibles malentendidos y prejuicios discriminatorios hacia el pueblo gitano, ya que la cultura de la que hablaré también es la mía y conozco la realidad en primera persona.

Sin embargo, esta misma razón también puede suponer una gran desventaja en el hecho de poder ofrecer una visión más objetiva a mi trabajo, pues mis vivencias hacen que involuntariamente me decante por lo contrario. A pesar de ello, la investigación que se presenta ha requerido de un considerable ejercicio de subjetividad disciplinada (McMillan y Schumacher, 2005).

El siguiente informe se compone de tres partes fundamentales. El primero recoge el estado de la cuestión sobre el tema principal de este Trabajo de Fin de Grado; el segundo abarca todo el marco teórico en la que se hablará de diferentes temas como el origen de la etnia gitana, la relación de la cultura con la escuela y la educación y la importancia de la oralidad. En el tercer punto expondré una unidad didáctica basada en la metodología de la enseñanza por tareas teniendo en cuenta todas las partes que la componen.

## 2. Estado de la cuestión

En las últimas décadas se ha asistido a un interés creciente por la introducción de la historia y cultura del pueblo gitano en el currículo escolar. En cualquier caso, los trabajos de investigación educativa centradas en el análisis del grado de inclusión de la cultura de este grupo étnico en las aulas se remontan fundamentalmente al contexto inicial de la llegada de la democracia. De este modo, Jiménez (2016), recuerda que en 1979 una investigación de Calvo Buezas se centró en el análisis de 59 libros escolares y solamente pudo encontrar en ellos tres referencias relacionadas con esta etnia, las cuales eran descontextualizadas, dejándola, además, en un mal lugar.

Más tarde, en 2003, el estudio de la Asociación de Enseñantes con Gitanos (cit. por Jiménez, 2016) volvió a analizar de manera cualitativa más de 200 libros, pero esta vez poniendo el foco de atención en la multiculturalidad en general. Entre todas aquellas páginas se pudieron encontrar en torno a un 50% de referencias positivas, pero destacaba una asociación del pueblo gitano a una posición problemática.

En el presente, se pueden encontrar diversos trabajos que muestran multitud de ideas opuestas sobre el asunto de la inclusión de la cultura del pueblo gitano en el currículo escolar. De este modo, autores como Abajo (2016), se muestran críticos con el hecho de que no aparezcan referencias asociadas con esta etnia en el currículo académico, así como que no tenga espacio en las aulas ni en los libros de texto. Así pues, considera este hecho como un “memoricidio”. En cualquier caso, este mismo autor (Abajo, 2016) también considera que en el caso de que estos contenidos se incorporasen al programa educativo, la situación del alumnado gitano no mejoraría debido a que la tendencia en el tratamiento de la cultura gitana sería la de presentarla desde la singularidad y no tanto desde la diversidad de rasgos que la caracterizan dentro y fuera de las fronteras del estado español. En síntesis, Abajo (2016) considera que se extendería una visión de la cultura gitana desde la homogeneidad, sin hacer hincapié en el carácter heterogéneo que la caracteriza. Así, continúa en su argumentación planteando que el interculturalismo puede ser una acción para acallar conciencias por parte de las administraciones. Realiza una comparación de esta situación con la de las personas con diversidad funcional física o intelectual, defendiendo que la clave para su inclusión no se ha encontrado meramente en situar en los libros de texto referencias sobre este colectivo,

sino en la realización de acciones de integración, estimulación y acrecentamiento de las expectativas sobre sus capacidades. De este modo, Abajo (2016) defiende que es importante educar en el respeto, pero que, además, es necesario garantizar una igualdad de oportunidades a todos los grupos sociales. A modo de conclusión, Abajo (2016) defiende que el reconocimiento del pueblo gitano es bienvenido en el currículum escolar, pero que es necesario y de vital importancia que no se confundan ni malinterpreten las cuestiones argumentadas.

Siguiendo con esta postura, podemos citar a Salinas (2002), quien defiende el hecho de no incluir este tipo de contenidos de forma específica debido a que se podría racializar y folclorizar la cultura, por lo que más bien propone un desarrollo transversal de la interculturalidad, de manera que los centros se doten de diversas fuentes para que los alumnos y alumnas puedan realizar diferentes consultas.

En un extremo opuesto a estos autores podemos destacar los argumentos de Jiménez (2016), quien afirma que la inclusión de contenidos curriculares relacionados con la cultura gitana es un factor necesario y garantizaría, en gran medida, el éxito académico de esta comunidad. Argumenta, también, que la historia es esencial para las personas gitanas a nivel individual y colectivo. Además de estos razonamientos, Jiménez (2016) considera que la historiografía es necesaria en los centros educativos para paliar el antigitanismo.

Con ideas diferentes a este autor, podemos citar a Carrasco y Bereményi (cit. por Abajo, 2017), quienes afirman que no se podría saber con certeza el éxito escolar de este alumnado debido a la gran escasez de evidencias. Siguiendo esta línea cabe destacar el trabajo de Macías y Redondo (2012), quienes recuerdan la importancia de investigar sobre la historia del pueblo gitano de una forma adecuada antes de plantear su inclusión en las aulas destacando, de forma paralela, que cada persona de la propia comunidad gitana debe ser entendida desde su condición de sujeto social capaz de generar un conocimiento en dicha investigación, por lo que defienden que sus voces deben ser tenidas en cuenta en este proceso.

Por otra parte, en nuestro repaso al estado de la cuestión sobre el tema objeto de estudio de este trabajo, debemos hacer referencia a la legislación vigente, que para

el caso de Aragón pasa por considerar la Estrategia Integral para la Población Gitana En Aragón (2018-2020), la cual se enmarca en la aplicación estatal Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana (2012-2020) , que a su vez, bebe de una llamada desde la Comisión Europea para acometer este tipo de actuaciones entre los estados miembros (Comisión Europea, 2010). El objeto de esta estrategia consiste en favorecer el acceso a todo tipo de bienes y servicios al pueblo gitano, así como incrementar su participación en la sociedad y mejorar su imagen entre la población de Aragón. Centrándonos en el ámbito educativo, cabe mencionar que el texto destaca el problema de que no aparezcan referencias relacionadas con la cultura gitana en el currículo educativo, argumentando que “la total ausencia de los elementos históricos, de la lengua o de la cultura gitana en el currículo escolar no ayuda a la integración rápida y plena del alumnado gitano en las dinámicas del sistema educativo” (Instituto Aragonés de Servicios Sociales, 2018, p.31).

Este mismo estudio contiene los datos más recientes en lo que respecta al éxito académico del alumnado gitano. En coherencia con los mismos, podemos considerar que en términos estatales ha habido un gran avance en relación a la escolarización y resultados del alumnado de esta etnia en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, todavía existe una importante brecha en Educación Infantil y en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). De este modo, tal como señalan Laparra *et al.* (2011), la situación empeora y se hace más evidente en esta última etapa, sobre todo en el primer ciclo, demostrando una tasa elevada de alumnado gitano que repite en estos cursos (un 41%) y revelando la diferencia entre los adolescentes, en general, que se encuentran en el curso que por edad les corresponde (un 84%) y el alumnado de etnia gitana en las mismas circunstancias (un 60%). Así mismo cabe destacar la brecha existente entre la población gitana que no se gradúa en la ESO, llegando a alcanzar casi dos tercios de la población, a diferencia de la no gitana (en adelante payos) en la misma situación (un 13%). Este mismo estudio también nos muestra que más de la mitad del alumnado calé (un 55,5%) realiza estudios postobligatorios después de los 16 años de edad. Sin embargo, las condiciones cambian al cumplir la mayoría de edad, siendo menos los gitanos que siguen con sus estudios (un 20,8%). En el caso de Aragón, la situación se agrava:



En relación con el nivel educativo alcanzado por la población gitana mayor de 16 años un 36,3% se considera en analfabetismo funcional o sin ningún tipo de estudios formales. El 55,7% presenta estudios inferiores a la E.S.O., mientras que un 7,8% ha obtenido un título de E.S.O. o equivalente. Solamente un 0,2% ha alcanzado una titulación de Bachillerato, BUP, o de grado superior (Instituto Aragonés de Servicios Sociales, 2018, p. 32).

Dejando a un lado los diferentes datos estatales y autonómicos sobre la escolaridad en esta cultura, no se puede obviar la importancia que ocupa la oralidad en esta comunidad tanto a nivel educativo como social. La escolaridad en la población gitana comenzó hace relativamente poco, por lo que el analfabetismo produjo que durante siglos toda su información se transmitiera de manera oral. De este modo, la memoria se ha mostrado dentro de la cultura gitana como uno de los pilares fundamentales para la transmisión de todas sus manifestaciones, al haber jugado un papel fundamental como soporte para preservar los conocimientos, costumbres o valores (Romero, 2015). Este rasgo de la cultura gitana, su marcado carácter oral en la transmisión del conocimiento, condiciona una cosmovisión, una forma genuina y particular de representar el mundo, tal y como destaca Romero (2012):

Las comunidades orales, y la comunidad gitana en particular, están plenamente atravesadas por la dimensión oral, lo que se traduce también como constitutiva de una cosmovisión que difiere de buena parte de las sociedades occidentales letradas. Ligada a la oralidad, se encuentra la memoria, en tanto no existen otras posibilidades de acaudalar conocimientos y saberes. Los gitanos llevan siglos moviéndose por el mundo, y sin embargo, preservan elementos comunes que los unifican como nación extraterritorial, indistintamente a la dispersión mundial. La relevancia de la memoria, y más aún de la memoria colectiva, se materializa en situaciones concretas de la vida cotidiana de la comunidad local. (Romero, 2012, p. 448)

Este rasgo de la cultura gitana, que parece chocar frontalmente con una institución escolar occidental donde la lengua escrita ha funcionado como eje de la construcción del conocimiento, podría ser uno de los factores clave para entender el devenir de la realidad del pueblo gitano en el sistema educativo. De este modo, proyectos de inclusión y motivación del alumnado gitano que nacen desde metodologías fundamentadas en la lengua oral podrían resultar especialmente interesadas para dar respuesta a las motivaciones e incluso modos de aprender de una parte de este alumnado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En este sentido, podemos destacar especialmente el proyecto aragonés, desarrollado desde el CEIP Ramiro Solans de Zaragoza "Aprendo por rumbas", centrado en desarrollar la alfabetización del alumnado desde la oralidad y a través de la música: [http://b-205.cesar.unizar.es/aprendo\\_por\\_rumbas/](http://b-205.cesar.unizar.es/aprendo_por_rumbas/).

### 3. Marco teórico

#### 3.1. Aproximación teórica cultural a la etnia gitana

En lo que respecta al origen del pueblo gitano, según Sordé *et al.* (2013), en la actualidad sigue habiendo discrepancias sobre si la procedencia de esta etnia es india o egipcia, lo cual explicaría el origen de la palabra *gitano*. Estos mismos autores indican que fueron los lingüistas Grellmann, Rudiger y Bryant quienes en 1780 demostraron, de manera científica y gracias al romanó<sup>2</sup>, que había una gran probabilidad de que el origen de los gitanos procediera del noreste de India, concretamente de Punjab y/o de Sinth. Gracias a este dato, dichos autores, pudieron examinar que el inicio del éxodo vino caracterizado por la invasión de un rey mongol, hecho que produjo que los gitanos se dispersaran por diferentes partes del mundo. Dependiendo de su ubicación, Sordé *et al.* (2013) y Ávila y Noreña (2016), explican que se les podían conocer por distintos nombres, aunque actualmente la tendencia es la de nombrar a todos ellos bajo el término *Romá*.

Una vez descrito brevemente su origen, podemos hablar de la historia de esta etnia concretándonos en el territorio español. Según Aparacio (2006), los gitanos entraron por primera vez a la Península Ibérica por Aragón en 1425. Fue entonces cuando el rey Alfonso V redactó un salvoconducto para uno de ellos, llamado Juan de Egipto menor. En él se justificaba la entrada de dicha persona junto con sus acompañantes con el fin de viajar libremente por las tierras españolas, imponiendo castigos a quienes desobedecieran su mandato.

El trato de los Reyes Católicos hacia esta nueva etnia era correcto. Sin embargo, Aparacio (2006) menciona que en 1499 empezó a haber problemas de convivencia y, por tanto, comenzaron a implantarse más de 200 leyes antigitanas, en las que podemos destacar azotes o amputaciones por llevar vestimentas u oficios que en aquel entonces no eran conocidos con el fin de desculturizar a este pueblo, es decir, para que tomaran la cultura autóctona como propia, aunque sin éxito.

Con los siguientes reyes, como Carlos I o Felipe II, la situación del pueblo gitano llegó a empeorar, de modo que, como señala Leblon (cit. en Aparacio, 2006), los gitanos

---

<sup>2</sup> Lenguaje del pueblo gitano.

fueron separados por sexos en provincias alejadas entre sí con el intento conseguir la extinción de la etnia. Así, siguiendo el estudio de Aparacio (2006), podríamos destacar una de las muchas pragmáticas que se redactaron que data en 1633, en la que se ordenó el asesinato de todo gitano, siendo esclavo de por vida quien no mereciese la muerte. Por otra parte, tal y como apunta el mismo autor, más tarde, concretamente en 1749, se produjo la llamada “gran redada contra el pueblo gitano”, en la que toda la comunidad gitana, ya fueran hombres, mujeres o niños, se mandaban a presidios. Aparacio (2006) repasa otros casos y leyes sucedidas a lo largo de la historia con la finalidad de sancionar e incluso perseguir al pueblo gitano a lo largo de la historia, que en el caso del territorio español se prolongaron hasta la dictadura franquista, como la prohibición expresa de utilizar su propio idioma por ser considerado como una jerga delincuente.

Fue gracias a la Constitución de 1978 cuando se comenzó a considerar a los gitanos ciudadanos en pleno derecho, ya que esta ley explica que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978, Art. 14, p. 29316).

Según Salinas (2009), fue a partir de entonces cuando la comunidad gitana empezó a ser escolarizada, pero no en escuelas ordinarias, sino en escuelas puente, las cuales permitían que la comunidad gitana se adaptase a los hábitos y las rutinas del sistema de escolarización español que hasta entonces desconocían. Con lo cual, podemos destacar que este pueblo es muy joven en cuanto a experiencia en el ámbito educativo.

De este modo, y como apunta Martín (cit. en Ávila y Noreña, 2016), hoy en día la situación del pueblo gitano en lo que respecta al ámbito educativo es diferente a la que encontrábamos hace unas décadas, fundamentalmente a consecuencia del desarrollo legislativo, que supone la escolarización de todos los menores.

### 3.2. Inclusión educativa del alumnado gitano

Para entender el significado de inclusión educativa, podríamos citar a Lindqvist (cit. en Ávila, 2007) quien manifestaba que:

Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños. (Ávila, 2007, p. 236)

Siguiendo esta línea, es necesario y de vital importancia distinguir entre el término de *integración* e *inclusión*. Según Carceller (2017), la inclusión valora las diferencias de cada uno, lo que supone un aprendizaje para los demás, mientras que la integración se entiende como una división de grupos según la particularidad de cada niño.

En lo que respecta al alumnado gitano, se podría decir que actualmente la inclusión educativa sigue siendo un reto, ya que las cifras de fracaso escolar son todavía muy elevadas (Instituto Aragonés de Servicios Sociales, 2018). Siguiendo este estudio y concretándonos en Aragón, los datos más preocupantes se encuentran a partir del inicio de la ESO, siendo aproximadamente un 55.7% quienes no alcanzan la titulación en esta etapa y encontrando un 36.3% los jóvenes gitanos mayores de 16 años que son analfabetos.

Desde el ámbito educativo, y debido al interés que suscita, se ha investigado sobre este tema dando lugar a estudios centrados en el análisis de factores de éxito o de fracaso escolar del pueblo gitano. Es el caso de los autores Arranz y González (2014), quienes explican la importancia de las expectativas en este alumnado, concretamente por parte del centro educativo y sus profesionales, argumentando que se tiende a pensar de manera negativa en relación a este alumnado, por lo que el profesorado conduce su práctica pedagógica dependiendo de sus prejuicios y, en última instancia, genera bajas expectativas en sus alumnos y en las familias gitanas.

En este sentido, cabe recordar las aportaciones de Abajo (2017) que, de acuerdo con los anteriores autores, destaca la presencia de algunos prejuicios de naturaleza étnico-cultural que existen entre los docentes y que afectan al desarrollo académico del alumnado gitano. Entre ellos destaca, por ejemplo, una concepción de que estos niños

no pueden dominar el lenguaje culto dado que no está presente en sus hogares, dando lugar a que se utilice un lenguaje más vulgar con errores en la competencia comunicativa, lo que repercute a su capacidad de alcanzar un cierto nivel de abstracción necesario para el aprendizaje de los contenidos académicos. Sin embargo, y destacando el discurso crítico de este mismo autor, defiende que “el lenguaje, cultura y estilo cognitivo de origen de los niños de minorías es tan lógico, tan gramatical y tan complejo como el de los grupos sociales dominantes” (Abajo, 2017, p. 55).

Algunos autores como Llevot y Bernad (2016), han destacado la brecha que existe entre el alumnado de etnia gitana y el que tiene raíces culturales en territorios extranjeros. Explican que a éstos últimos se les hace partícipes de la vida en el centro mediante la integración de elementos propios de sus culturas en el aula. Sin embargo, estos autores aclaran que esto no sucede en la misma medida para el alumnado gitano, encontrándose una tendencia generalizada a la ausencia de una integración de materiales, actividades, símbolos, etc., con lo que se puedan llegar a sentir identificados. Podemos ver que esta tendencia parece prolongar la situación hace ya más de dos décadas gracias a las aportaciones de Torres (1993), quien afirmaba que desde el punto de vista de la educación se ignoraban las creencias, pensamientos o sus valores -entre otros- del alumnado de etnia gitana.

Abajo (2017) ofrece diferentes explicaciones sobre la actual situación escolar de este alumnado. Comparte el pensamiento de que hay una carencia de esfuerzo por parte de la institución educativa y que, además, se ve agravada por una responsabilización del alumnado y de las familias, ya que consideran que el pueblo gitano desvaloriza la educación y tienden a automarginarse de la sociedad. Por este hecho, los docentes no encuentran razones para apoyar e insistir con el fin de que estos niños prosigan con sus estudios.

De acuerdo con este autor, podemos encontrar las aportaciones de Ávila y Noreña (2016), quienes también se unen a la concepción de que la institución educativa suele culpabilizar a las familias gitanas del absentismo escolar de sus hijos, cuando al mismo tiempo, en los centros no se desarrollan medidas de inclusión, prologándose la tendencia de mantenerlos al margen a lo largo de la historia dentro de la vida escolar.

Así mismo, el Ministerio de educación, cultura y deporte (2017) argumenta que, generalmente, la mayoría de los centros educativos se niegan a atender las diversidades culturales de alumnado y, por tanto, las minorías étnicas desarrollan una sensación de discriminación por parte del centro educativo llegando a obstaculizar el trabajo pedagógico. En esta línea, cabe destacar a Gimeno Sacristán (cit. por el Ministerio de educación, cultura y deporte, 2017) quien explica que, al no verse reflejada la cultura gitana -o en menor medida que la de otros- en los centros escolares, podemos hablar de un problema de igualdad de oportunidades en la institución educativa. Sin embargo, el Ministerio de educación, cultura y deporte (2017) defiende de manera positiva el avance que ha habido por parte de los docentes en la última década en el intento de conocer la cultura gitana, aunque todavía haya un largo camino para su incorporación en el currículo escolar.

Volviendo a las aportaciones de Ávila y Noreña (2016), estos autores apuntan a una cierta tensión entre dos grupos étnicos (payo y gitano) al haber un cierto rencor y rechazo de ésta última hacia la paya por la desvalorización de la cultura gitana, por lo que explicaría la desconfianza de algunas familias gitanas respecto a la institución educativa.

Por otra parte, cabe destacar que la cultura romaní guarda una concepción diferente de la educación si la comparamos con la que tiene la cultura paya. De este modo, Ávila y Noreña (2016) recuerdan que, para éstos últimos, el principal referente educativo es la escuela, mientras que para la cultura gitana la educación lo configura la misma familia. Estos autores argumentan que con el fin de solucionar el problema se podría dar una complementariedad entre las dos instituciones (familia y escolar) para favorecer, de esta manera, una educación intercultural que favorezca la unión de ambas culturas. Con ello, Ávila y Noreña (2016) consideran que se superaría el sentimiento por parte del alumnado y familias gitanas de que la institución escolar promueve una desculturización o sustitución de la cultura propia por otra que les resulta ajena.

Así mismo, también resulta de vital importancia entender que los deficientes resultados que generalmente obtiene el alumnado calé deben analizarse dentro de un

contexto y circunstancias socioculturales e históricas, y no achacar la culpa a las familias, al propio alumnado o a la cultura de esta etnia (Abajo 2016)

Para finalizar, también se ha de comentar que existen factores de éxito en el alumnado gitano, que según un estudio de Abajo y Carrasco (2006) se pueden dividir en dos grandes grupos. Uno de ellos, se caracteriza por la valorización positiva de los agentes de socialización que, en el ámbito educativo, podrían ser los profesores o los mismos alumnos payos, ya que se pueden llegar a entender como referentes y/o agentes motivadores. De acuerdo con estos autores, se deben destacar las aportaciones de Rubio (cit. en Carmona *et al.* 2019) y Padilla *et al.* (2017), quienes recalcan la influencia del apoyo familiar y las altas expectativas que deben tener en sus hijos. Siguiendo con Abajo y Carrasco (2006), el segundo grupo está referido a un agente más específico, es decir, el mismo alumno, cuyo éxito escolar incita a que éste siga con sus estudios. Estos autores explican que ambos grupos se influyen mutuamente y son considerados como propulsores para lograr el éxito académico en el alumnado calé.

### **3.3. El currículo intercultural y la cultura gitana**

Para introducir este apartado, en el que nos centraremos específicamente en la inclusión de la cultura gitana en el currículo escolar, podemos comenzar teniendo en consideración las palabras de Alexandrina Moura da Fonseca citadas por Jiménez (2016):

Y en los libros de texto, donde hablamos de culturas árabes, donde hablamos de la cultura judía y de otras tantas, resulta que a los gitanos no se nos conoce. Ya es hora de conocernos, empezando por ahí, porque así los niños no gitanos sabrán que los gitanos llevan muchísimos siglos en este país, que no acaban de llegar, que no son un mundo aparte, sino parte de este mundo (Jiménez, 2016, p. 113).

Ya se ha hablado en los anteriores apartados sobre la manifestación que diversos autores han hecho respecto al trato injusto que recibe esta etnia en el currículo escolar, llegando a superar en muchas ocasiones al trato que se les ofrece a otras minorías culturales (Sayans-Jiménez *et al.*, 2017). Según estos mismos autores, el Centro de Investigaciones Sociológicas proporciona interesantes datos porcentuales sobre la población española que no empatiza con las personas de etnia gitana, siendo éste un 51.7%, hecho

que pone de manifiesto la especial relevancia que puede tener la presencia de un currículo intercultural para la mejora de la convivencia entre los ciudadanos españoles con diferentes orígenes culturales para mejorar esta situación. En este sentido, cabe destacar que el dato señalado viene, en gran medida, vinculado a los tópicos que se han achacado a esta cultura a lo largo de la historia. Siguiendo esta línea debemos decir que Stangor (cit. en Sayans-Jiménez *et al.* 2017) describe el *estereotipo* como las características que se asocian a las personas de un grupo social y que, por tanto, afectan a la percepción. Tal es su dominio que cuando el comportamiento es contrario a lo esperado, se piensa que se debe a factores contextuales, y no a la propia voluntad de la persona (Sayans-Jiménez *et al.*, 2017).

Así mismo, Laparra (cit. en Padilla *et al.*, 2017) alerta que los estereotipos se magnifican cuando esta etnia es expuesta en medios de comunicación, como pueden ser los *realities shows*. A través de ellos, podemos ver que se insiste en el error de relacionar y caracterizar toda una cultura con el concepto que generalmente se tiene de un modelo extremista de gitano (Fernández, cit. en Padilla *et al.* 2017).

Sin embargo, la generación de estereotipos y la consecuente presencia de prejuicios hacia este pueblo no siempre viene dada por los medios telecomunicativos, ya que, por ejemplo, también podemos ver, como apuntan Oleaque y Moreno (2017), que la última edición publicada en 2014 del diccionario de la Real Academia Española (RAE) conectaba el término *gitano* con el de *trapacero*, convirtiendo a esta acepción en una entrada ofensiva y discriminatoria. (Defensor del Pueblo, 2016).

Vista esta realidad, diferentes autores destacan la necesidad de paliar esta situación mediante la educación. En este sentido, Jiménez (2016) recuerda la importancia de incluir los conocimientos sobre cultura e historia gitana en el currículo educativo, sobre todo para combatir el antigitanismo. Sin embargo, este mismo autor considera que antes de pretender introducir estos conceptos en la escuela, debe haber unos pasos previos como, por ejemplo, la formación de docentes, sobre todo de manera adecuada para evitar errores y malinterpretaciones a la hora de enseñar. En coherencia con la argumentación de este autor, podemos señalar que la Estrategia Integral para la Población Gitana en Aragón (2018-2020) propone una medida para la formación del profesorado



en la historia y cultura de este pueblo a través de actividades e iniciativas que incluyan estos contenidos en el currículo. Sin embargo, se debe resaltar la postura que algunos profesores toman ante esta cuestión, mostrando rechazo o desdén a la hora de pretender incluir estos conceptos en su docencia argumentando que su labor es estrictamente escolar y no social, además de que les supone una pérdida de tiempo y esfuerzo (Llevot y Bernad, 2016), por lo que la situación actual muestra el reto existente en el sentido de que las iniciativas institucionales tengan un desarrollo real en los contextos educativos.

Así, a pesar de la insistencia por introducir estos contenidos planteada desde el ámbito teórico, la realidad educativa es muy diferente, de modo que incluso en publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), se manifiesta la dificultad de que estos presupuestos lleguen a ponerse en práctica en las escuelas e institutos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Teniendo en consideración lo comentado y siguiendo con las aportaciones del Ministerio de educación, cultura y deporte (2017), debemos decir que:

Según el estudio realizado por la FSG sobre la normalización educativa de los gitanos (FSG, 2010) ocho de cada diez centros escolares no se planteaba incorporar aspectos culturales o históricos de la cultura gitana. Y aunque al 37% de los docentes les parecería conveniente que estuviesen presentes, el 44% consideraba que no sería necesario. Si no está en el currículo, ni en los libros de texto, no interesa. (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2017, p. 20).

En cualquier caso, no podemos finalizar este apartado sin recordar que actualmente podemos encontrar fuentes que señalan que en la próxima legislatura se desarrollará la *Ley Celaá*, en la que se promoverá el conocimiento de la historia y cultura del pueblo gitano en la educación (La vanguardia, 2019)

### **3.4 La oralidad en el pueblo gitano**

Para terminar el marco teórico de este trabajo se desarrollará la gran importancia que ocupa la oralidad en la cultura gitana, ya que consideramos que cualquier acción encaminada a la inclusión de la realidad cultural de este pueblo en las aulas debe pasar por identificar el valor que le aporta a su tradición oral. Como ya se ha comentado anteriormente, la escolarización de esta cultura comenzó hace relativamente poco, según

tal y como destaca Salinas (2009). Es, por tanto, la explicación que se podría dar al porqué de la especial valoración de la transmisión oral del conocimiento que existe entre buena parte de los miembros de este pueblo, la cual predomina sobre la escrita.

En base a esto, podríamos referenciar a Romero (2012), quien defiende que la oralidad está ligada a la memoria, sobre todo a la colectiva, alegando que “todo aquello que se almacena memorísticamente necesita, para ser conservado, una actualización permanente, lograda a través de la narración, del contar, de decir” (Romero, 2012, p. 448).

En relación a esta característica de la cultura gitana, algunos autores han puesto de manifiesto que, al tener la oralidad tanta importancia como medio de transmisión del conocimiento, ha podido llegar a existir la tendencia al pensamiento por parte de las familias gitanas de que la escuela no es el principal referente de educación para sus hijos (Ávila y Noreña, 2016), ya que las familias son quienes enseñan los valores, costumbres y demás aspectos relevantes y/o positivos de los gitanos (Fundación Secretariado Gitano, 2006).

Por otra parte, volviendo a las aportaciones de Romero (2012), no podemos olvidar que la comunicación oral en los grupos minoritarios, como lo son los gitanos, va más allá de lo comunicativo y genera particularidades en cuanto al tiempo y al espacio. Por ejemplo, a la hora de narrar un suceso, lo normal sería organizar el contenido del pensamiento de una manera lineal. Sin embargo, en los gitanos es situacional. Este tipo de particularidades, generan una cosmovisión, una forma de ver el mundo particular y que puede chocar en cierta medida con un modelo educativo pensado y organizado exclusivamente desde otros presupuestos culturales.

Por otro lado, en contraposición a la oralidad, podemos encontrarnos la lectoescritura, la cual también debemos tener en cuenta. En esta línea podemos referenciar las aportaciones de Romero (2012) y la Fundación Secretariado Gitano (2006), quienes argumentan que entre una parte de las familias gitanas parece existir un cierto conformismo con que sus hijos puedan leer y escribir (como sucede en Francia) y, sin embargo, una vez que ya lo han conseguido, los niños dejan los estudios para ayudar económicamente a sus padres. Según este estudio, podemos ver que la escritura para los gitanos

en Francia se trata de un elemento secundario. Por el contrario, en España, se ha destacado que a medida que va pasando el tiempo la situación va cambiando. Por ende, en el caso de la población gitana española, se puede decir que “coexiste una tendencia en aumento que valora cada vez más positivamente a la escuela y a la educación como un medio básico de promoción social, de desarrollo personal y apertura de posibilidades para el futuro” (Fundación Secretariado Gitano, 2006, p. 16).

En conclusión, entendemos que la oralidad es uno de los rasgos culturales fundamentales del pueblo gitano y que este hecho se puede haber materializado en un cierto choque entre la concepción de la transmisión del conocimiento entre las familias de esta etnia y la concepción predominante (fundamentada en el desarrollo primordial de la lectoescritura) en el modelo escolar occidental. En cualquier caso, y a pesar de que la oralidad continúa siendo una característica fundamental de algunas manifestaciones culturales gitanas, los estudios muestran que este rasgo va dejando de presentarse como un hándicap en términos de relación familia-escuela ya que los progenitores parecen ir admitiendo la comunicación escrita como medio de transmisión del conocimiento y, con ello, legitimando también a la institución escolar como institución para la formación de sus hijos. Así, el Movimiento Asociativo Gitano (1999), destaca que cada vez son más las familias interesadas en la formación de sus hijos para conseguir una normalización social en el futuro laboral de éstos.

#### **4. Propuesta de intervención e investigación**

En este capítulo presentaremos una intervención para un aula de 6º de Educación Primaria de un centro oscense con una ratio elevada de alumnado de etnia gitana. La selección de este contexto para la implementación de la propuesta es coherente con el marco teórico presentado, ya que los datos de investigaciones y evaluaciones elaboradas hasta nuestros días ponen de manifiesto que es en la etapa de la preadolescencia y la adolescencia cuando existe un mayor riesgo de abandono escolar por parte del alumnado de esta etnia. Por lo tanto, consideramos que es en el tercer ciclo de Primaria donde podría resultar de mayor utilidad nuestra intervención. Además de ello, sabemos que su nivel cognitivo es mayor que los cursos inferiores y, por tanto, puede haber más capacidad de comprensión de algunos contenidos que queremos introducir por parte del alumnado. En síntesis, se pretende realizar una aportación que contribuya a la consecución de un cambio en su forma de entender el ámbito y, por ende, que se consiga que el alumnado gitano siga su trayectoria con los estudios correspondientes favoreciendo su éxito académico. Al mismo tiempo, se pretende dar a conocer la historia y la cultura gitana entre el alumnado perteneciente a otros grupos culturales, con la finalidad de que el acceso a estos conocimientos se normalice y que encuentren un lugar, del mismo modo que se realiza con el caso de otras culturas, dentro de la institución educativa. En este sentido, queremos puntualizar que entendemos que esta propuesta didáctica fundamentada en la cultura gitana debe formar parte de una propuesta didáctica de base pluricultural donde tengan cabida los referentes del resto de grupos culturales o étnicos presentes en el contexto del centro.

Desde el punto de vista didáctico, nuestra propuesta se fundamenta en varias cuestiones que también hemos podido revisar en el marco teórico de este trabajo, así como en la formación recibida en la titulación de Magisterio. Así, en primer lugar, consideramos importante centrarla en el área de Lengua Castellana, por la relevancia que el ámbito lingüístico tiene desde el punto de vista de la creación y refuerzo de la identidad de las personas. En este sentido, consideramos que incidir sobre los préstamos de la lengua histórica del pueblo gitano, el calé, a la lengua castellana, puede servir como refuerzo de la identidad del alumnado y ayudarlo a desarrollar su motivación hacia el aprendizaje de los contenidos del área de lengua castellana. Por otro lado, partiendo de

los rasgos característicos de la cultura de la etnia gitana, consideramos relevante aplicar algunos criterios metodológicos. De esta manera, se planteará el trabajo de la escritura partiendo de la oralidad. Por otra parte, no podemos olvidar la naturaleza interdisciplinar de la propuesta, dado que consideramos que de manera transversal se trabajarán contenidos relacionados con el área de Ciencias Sociales al hablar de historia.

Cabe destacar que la intervención que proponemos está ligada a una investigación en el aula, por lo que nos encontramos ante una propuesta de investigación-acción en un aula de 6º curso de Educación Primaria, por lo que nuestro trabajo contará con un problema, pregunta y objetivos de investigación, que vamos a presentar a continuación, así como una evaluación de los resultados de la misma.

#### **4.1 Problema, pregunta y objetivos de investigación**

El problema de investigación que hemos detectado es el alto porcentaje de alumnas y alumnos gitanos que no alcanza el éxito académico en la provincia de Huesca. En este sentido, tras la revisión teórica sobre la inclusión educativa del alumnado de esta etnia en el marco del Estado español, hemos detectado la escasa integración de la cultura de esta etnia en el currículo escolar. Mediante la implementación de una propuesta de intervención desde el área de Lengua Castellana y Literatura, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Mejora el rendimiento académico del alumnado gitano en esta área al presentar los contenidos de Lengua Castellana y Literatura a través de una secuencia didáctica basada en la cultura gitana?
2. ¿El trabajo de la escritura partiendo de la oralidad consigue mejorar la motivación hacia los contenidos de comunicación escrita en Lengua Castellana y Literatura por parte del alumnado gitano?
3. ¿La reflexión sobre los préstamos de la lengua calé al castellano redonda en un interés mayor del alumnado gitano hacia el trabajo del léxico en la clase de lengua castellana?

Fruto de estas preguntas de investigación, nacen los objetivos que a continuación se exponen:

1. Fomentar la mejora del rendimiento académico del alumnado gitano a través de la identificación y reconocimiento de la etnia en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura e investigar los resultados de esta intervención.
2. Incentivar el interés del alumnado gitano para mejorar la comunicación escrita a través de procesos de aprendizaje que partan de los intercambios orales e investigar los resultados de esta intervención.
3. Fomentar la motivación del alumnado gitano hacia el aprendizaje de contenidos del bloque 4 de Lengua Castellana (conocimiento de la lengua) partiendo de la reflexión metalingüística desde los préstamos que la lengua castellana ha adquirido del calé e investigar los resultados de esta intervención.

#### **4.2. Presupuestos de partida**

Tras presentar el problema, las preguntas y los objetivos, no podemos olvidar los presupuestos de partida, que son los siguientes:

- Presupuesto 1: En coherencia con estudios como el de Jiménez (2016), el rendimiento académico de los niños pertenecientes a esta comunidad mejorará al desarrollar una mayor motivación hacia el aprendizaje escolar, fruto del reconocimiento de los elementos culturales propios de su etnia en la propuesta didáctica.
- Presupuesto 2: Según lo que hemos podido observar en los estudios de Romero (2012) y de la Fundación Secretariado Gitano (2006), la cultura gitana ha estado tradicionalmente más ligada a la comunicación oral que a la escrita. Por tanto, consideramos que el hecho de trabajar desde la oralidad y adaptarnos a sus características llevará a un incremento del interés del alumnado gitano por la comunicación escrita en una propuesta de trabajo de la composición escrita que nazca del intercambio oral.

- Presupuesto 3: Según el trabajo de Llevot y Bernad (2016), las instituciones educativas no hace partícipe de la vida en el centro al alumnado de esta etnia, ya que no hay elementos con los que se puedan identificar. Así pues, consideramos que el hecho de conocer los préstamos adquiridos en el castellano del calé puede generar una mayor motivación en el alumnado y, por tanto, conseguir que los resultados académicos puedan verse favorecidos. Del mismo modo, esta reflexión será especialmente interesante para el alumnado no perteneciente a la etnia gitana en términos de desarrollo de una conciencia pluricultural, al ser consciente de las aportaciones de otras culturas a la suya.

#### **4.3. Diseño y herramientas de investigación**

Para el desarrollo de la investigación que va ligada a la implementación de la unidad didáctica, aplicaremos un diseño de *investigación-acción* con un caso, que será un aula de 6º curso de Educación Primaria del colegio oscense Pío XII. Para evaluar los resultados de la investigación, se utilizará el método de la observación participante como docente del aula y se aplicará, además, con la finalidad de triangular los resultados, un cuestionario previo y posterior a la intervención en el que el alumnado responderá a algunas preguntas sobre su motivación en la clase de Lengua Castellana y Literatura.

En este sentido cabe explicar de qué se trata el diseño de *investigación-acción*. Según Hernández *et al.* (2014), podemos encontrar a una cantidad considerable de autores que tratan de definir el diseño y, en síntesis, podemos decir que todos ellos coinciden en que se trata de un tipo de investigación cualitativa, cuya finalidad reside en la resolución de un problema concreto y, con ello, se pretende conseguir que las personas se conciencien y surja una mejora de la situación problemática detectada.

Por otra parte, McMillan y Schumacher (2005) destacan que se trata de una investigación evaluativa en la que los docentes forman parte fundamental del proceso, ya que son ellos quienes dirigen el estudio. Estos mismos autores explican que la investigación-acción, en concreto la colaborativa, se centra en los resultados y en el proceso. Es por ello que desarrollaremos una evaluación inicial y otra final para conocer los avances.

Volviendo a las aportaciones de Hernández *et al.* (2014), podemos observar que este tipo de investigación se compone de tres fases esenciales: la observación del problema y recolección inicial de datos, el análisis de los datos para la interpretación del problema y, por último, la actuación para poder resolverlo y conseguir mejoras.

#### **4.4. Propuesta de intervención**

Gracias al Anexo III de la orden ECD/850/2016 del currículo educativo de Primaria en Aragón podemos asegurar que el horario establecido en esta comunidad autónoma en el área de Lengua Castellana y Literatura es de 225 minutos, por lo cual se realizarán tres clases semanales con una duración de 60 minutos y una de 45. Teniendo esto en consideración, la siguiente unidad didáctica, a la que se le ha asignado el nombre “La cultura de los lunares”, constará de diferentes sesiones que dividiremos en tareas debido a la metodología que se va a utilizar y que explicaremos más adelante.

Volvemos a recordar que con los conocimientos que se van a aportar queremos favorecer una educación intercultural y el desarrollo de la *competencia pluricultural* (Consejo de Europa, 2002) entre nuestro alumnado a través del conocimiento desde cerca de la cultura gitana, así como incentivar al alumnado gitano a mejorar su futuro académico a través de la introducción de elementos identificativos.

Cabe señalar que a pesar que la selección de la temática de la secuencia didáctica se debe a la intención de despertar la motivación del alumnado gitano, se trata de una propuesta integradora ya que existe un objetivo claro en términos de aprendizaje de la lengua castellana, fundamentado en que todo el alumnado trabaje la escritura y la oralidad de una manera creativa. Por tanto, la finalidad de esta unidad didáctica consistirá en crear un *lapbook* con diferentes secciones relacionadas con la cultura gitana, como lo pueden ser la música, la literatura y la historia.

Para llegar a esta tarea final, los alumnos y alumnas tendrán que pasar por diferentes procesos, por lo que creemos indispensable recordar la importancia que ocupará el borrador para la producción del *lapbook*, que no será el mismo para todo el alumnado



del aula, sino que serán ellos mismos quienes decidan, por mutuo acuerdo entre el grupo, el contenido del mismo.

Al finalizar el *lapbook*, se repartirá por las distintas clases del centro para compartir los diferentes conocimientos adquiridos por el alumnado 6º curso con la finalidad de que los demás niños y niñas también puedan aprender.

#### **4.4.1. Contexto del aula**

Tras haber justificado la propuesta didáctica que se va a presentar, debemos explicar el contexto en el que nos encontramos. El centro educativo en el que se centra este proyecto es el CEIP Pío XII, un colegio público situado en Huesca en el que podemos diferenciar distintas culturas, como la etnia gitana, marroquí, africana, y la población paya, siendo esta última minoría. La cultura gitana en este centro está muy presente debido a que hay bastantes alumnos y alumnas matriculados pertenecientes a esta etnia, por lo que creemos que es un buen lugar para desarrollar esta propuesta.

Podemos decir que esta unidad está propuesta para una clase de 6º de Primaria en la que, de forma ficticia, contaremos con una ratio de 16 estudiantes situados por grupos heterogéneos de cuatro personas, fomentando, así, el trabajo cooperativo y la comunicación entre las y los integrantes. La clase cuenta con pizarra tradicional y digital, por lo que, a través del aprendizaje visual, nos facilitará la explicación. También contamos con ordenadores y todo tipo de material escolar necesario.

#### **4.4.2. Metodología de la propuesta**

A lo largo de las sesiones que se van a realizar en esta propuesta didáctica, pondremos en práctica diferentes metodologías, las cuales se expondrán en este apartado. Sin embargo, se ha de decir que la que más predomina y la que tiene más relevancia es la metodología del enfoque por tareas, que es la que articula toda la propuesta y sirve como eje vertebrador de cada una de las actividades a desarrollar.

Podemos decir que esta metodología parte del enfoque comunicativo, que consiste en la mejora de las competencias lingüísticas y pragmáticas del alumnado. Desde

su aparición, esta metodología ha estado vinculada fundamentalmente a la enseñanza de segundas lenguas (Zebadúa y García, 2011). Sin embargo, en la última década se ha considerado que también puede ser beneficiosa en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua materna. Oreto (2011) argumenta que el enfoque por tareas consiste en practicar el uso de la lengua a través de situaciones reales de comunicación y no mediante la manipulación de unidades de la lengua descontextualizadas. De este modo, este autor describe que se puede aprender la lengua (y en este caso, la lengua materna) usándola.

Hablaremos también de la didáctica del objeto, la cual en palabras de Llonch y Parisi (2016) podemos decir que se basa en la exposición de un objeto concreto teniendo en cuenta su contexto para dar lugar a nuevos conocimientos que el alumnado va a aprender. En este sentido, y como veremos de manera más detallada en el desarrollo de las sesiones, este método lo llevaremos a cabo partiendo del salvoconducto que data la primera llegada de los gitanos a la Península Ibérica por lo que, en este caso y volviendo al trabajo de Llonch y Parisi (2016), pretendemos generar un nuevo conocimiento analizando de manera sociológica e histórica el objeto seleccionado realizando preguntas guiadas que ayuden a reflexionar y entender de qué tema vamos a hablar. Gracias a ello y a los cuestionarios que se van a repartir para observar el proceso de nuestra unidad didáctica, veremos de dónde parten nuestros alumnos, es decir, sabremos cuáles son sus conocimientos previos. De esta manera podremos conectar los conocimientos nuevos con los que ya tienen adquiridos.

Por otra parte, también queremos destacar el aprendizaje cooperativo, que según señala Kagan (cit. en Pliego, 2011), se basa en la implementación de estrategias que llevan a la interacción entre los componentes del grupo y favorece el proceso de aprendizaje. Con ello también buscamos favorecer la comunicación (por la importancia que ocupa la oralidad en la cultura gitana), las relaciones en el aula y el respeto entre las y los compañeros, a la vez de que damos la oportunidad de que el alumnado pueda aprender de sus iguales.

En lo que respecta al desarrollo de la competencia en la comunicación oral, cabe señalar que nuestro interés es vincularla a la lengua escrita, y para ello nos valdremos

de un recurso que consideramos fundamental: la literatura. Así, nuestro vínculo oralidad-escritura vendrá reforzado por recursos concretos: la poesía a través del *Romancero Gitano* de Federico García Lorca, que nos llevará a vincular música, recitado y lectura; y los cuentos de tradición oral gitanos, que mediante la lectura en voz alta mediada por el adulto siguiendo el enfoque de Chambers (2004), nos ayudará de nuevo a reforzar el vínculo entre oralidad y lectura literaria. De este modo, el acercamiento a la lectura desde la creación de un ambiente de lectura y la conversación literaria servirán como elemento motivador para conseguir desarrollar el interés por la lengua escrita.

Por otro lado, para el desarrollo de la competencia en comunicación escrita -en la que queremos incidir especialmente- tendremos en cuenta un enfoque didáctico basado en el proceso y no en el producto (Prado, 2004). En este sentido, atenderemos a las tres fases -planificación, textualización y revisión-, haciendo énfasis en la importancia del borrador, como ya hemos mencionado en apartados anteriores. Además, seguiremos las recomendaciones de Cassany (1993) a través de sus 10 consejos, que pondremos en práctica con el alumnado. Este autor argumenta, a modo de resumen, que la redacción se debe planificar antes de empezar a escribir, buscar datos, crear notas, re-redactar el texto dejando la gramática para el final. También se debe pensar en la audiencia, saber a quién va dirigido el texto para llamar su atención y utilizar un vocabulario adecuado, teniendo en cuenta que el texto sea comprensible. En este sentido, el *lapbook* que se va a crear como tarea final requiere de este proceso para que cada niño sepa qué ideas quiere plasmar y cómo lo va a hacer. En cualquier caso, la aportación de Cassany (1993) que consideramos primordial para la propuesta que presentamos es la que alude a la necesidad de que todo el proceso de planificación, textualización y revisión nazca de un diálogo entre docente y alumnado y tenga un carácter reflexivo que surja de la interacción oral y tenga en consideración los aspectos que caracterizan a la situación comunicativa para la cual se está planteando la tarea de comunicación escrita.

Por otro lado, volvemos a recordar que la propuesta sigue un diseño de investigación-acción, de la que ya hemos hablado en los apartados anteriores, con el fin de resolver un problema, que en nuestro caso es la necesidad de acrecentar los niveles de éxito académico en el alumnado gitano, por lo que tendremos siempre en cuenta el buen funcionamiento de todo el proceso de esta propuesta.

#### 4.4.3. Objetivos de aula y contenidos curriculares

A continuación, se presentan los objetivos de aula, en coherencia con los criterios de evaluación que marca el currículo para los diferentes bloques de contenidos. Posteriormente, se incorporan los contenidos curriculares que se trabajarán en la secuencia didáctica en coherencia con los objetivos planteados.

Bloque 1: comunicación oral
<ul style="list-style-type: none"><li>• Crit.LCL.1.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.</li><li>• Crit.LCL.1.3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente.</li><li>• Crit.LCL.1.5. Ampliar el vocabulario utilizando todos aquellos recursos que le permitan descubrir y reconocer significados.</li><li>• Crit.LCL.1.9. Producir textos orales breves y sencillos de los géneros más habituales y directamente relacionados las actividades del aula, imitando modelos: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos e informativos.</li><li>• Crit.LCL.1.10. Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</li><li>• Estrategias y normas para el intercambio comunicativo.</li><li>• Expresión y producción de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos e informativos.</li><li>• Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: poemas y/o canciones.</li><li>• Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación del vocabulario.</li><li>• Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar.</li></ul>

Bloque 2: comunicación escrita – leer
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crit.LCL.2.1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.</li> <li>• Crit.LCL.2.4. Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.</li> <li>• Crit.LCL.2.7. Utilizar y seleccionar información en diferentes fuentes y soportes, para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.</li> <li>• Crit.LCL.2.9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de textos literarios.</li> <li>• Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Uso del diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.</li> </ul>

Bloque 3: comunicación escrita – escribir
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crit.LCL.3.1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.</li> <li>• Crit.LCL.3.2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización, revisión y reescritura.</li> <li>• Crit.LCL.3.3. Utilizar diferentes fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet...) como recurso para resolver dudas sobre la lengua, el uso o la ortografía de las palabras.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos y poemas.</li> <li>• Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa.</li> <li>• Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura, ...)</li> <li>• Revisión y mejora del texto.</li> <li>• Caligrafía. Orden y presentación.</li> </ul>

<b>Bloque 4: conocimiento de la lengua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crit.LCL.4.1. Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos).</li> <li>• Crit.LCL.4.3. Sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos.</li> <li>• Crit.LCL.4.6. Conocer la variedad lingüística de Aragón y de España y del español como fuente de enriquecimiento cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso eficaz del diccionario y otras fuentes para ampliación de vocabulario.</li> <li>• Las variedades de la lengua.</li> <li>• Conocimiento general de realidad plurilingüe de Aragón y de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.</li> </ul>

<b>Bloque 5: educación literaria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crit.LCL.5.2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos y líricos.</li> <li>• Crit.LCL.5.3 Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral.</li> <li>• Crit.LCL.5.4. Producir a partir de modelos dados textos literarios con sentido estético y creatividad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura comentada de poemas.</li> <li>• Recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.</li> <li>• Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas y canciones.</li> <li>• Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.</li> </ul>

#### 4.4.4. Tareas y actividades

##### Secuenciación de las tareas intermedias (mapa)



### **Tarea 1**

Para introducir el tema sobre el cual vamos a hablar, es decir, aspectos relacionados sobre la cultura gitana, consideramos que el salvoconducto del rey Alfonso V de Aragón a D. Juan de Egipto Menor es un texto interesante para que el alumnado pueda comenzar a reflexionar sobre lo que se va a tratar en el aula, por lo que proponemos la lectura en voz alta para su introducción.

Este texto medieval recoge un permiso para que Juan de Egipto Menor y los hombres que le acompañaban transitaran sin ningún tipo de problema o impedimento por el territorio aragonés. Sabemos, gracias a los datos de otras fuentes ya citadas en anteriores apartados, que este permiso data de 1425 y que es el primer documento que da constancia de la entrada de los gitanos en la Península Ibérica, concretamente por Aragón.

Al tratarse de un documento antiguo escrito en romance catalán, leeremos una adaptación del texto (ANEXO I).

### **Actividad 1**

Comenzaremos la sesión teniendo ya preparado el material que se va a utilizar, es decir, proyectando el salvoconducto. Un alumno, al azar, leerá el documento en voz alta a sus compañeros. A partir de aquí pondremos en marcha la metodología del objeto, en el que haremos reflexionar y pensar sobre lo que está allí escrito.

Los alumnos, al dar distintas opiniones, estaremos creando un discurso, que deberemos guiar mediante unas preguntas de las cuales pondremos algunos ejemplos a continuación. Sin embargo, debemos decir que, dependiendo de la dirección que tome el discurso, se realizarán varias preguntas.

- ¿De qué creéis que habla este documento?
- ¿Qué pensáis sobre el término de “Egipto Menor”?
- ¿Por qué el rey tenía que redactar un permiso para que dejaran que los hombres transitarán las tierras de Aragón?
- ¿Qué tipos de hombres son?



Estas preguntas se responderán con la intención de que, mediante la hipótesis, puedan llegar a adivinar por ellos mismos que los hombres de los que habla el texto son gitanos y que este permiso nos ayuda a situar la fecha exacta en la que los gitanos entraron a España.

Con ello pretendemos inculcar que el origen de los gitanos no nace en España, sino que va más allá, aclarando que el mismo no nace en Egipto. A partir de este momento podemos hablar de que los gitanos se empezaron a extender por diferentes áreas del mundo, teniendo en cuenta que, aunque se conozcan en todas partes con el mismo término, no quiere decir que todos compartan todas y cada una de las costumbres.

## **Actividad 2**

Siguiendo con un poco de historia, conectando con la actividad anterior, explicaremos que todos los gitanos del mundo tienen una lengua propia, aunque dentro de esta lengua hay distintas variaciones. Sin embargo, insistiremos en la lengua calé que se centra más en lo que nuestros alumnos gitanos conocen.

Es a partir de este momento cuando explicaremos que, debido al paso del tiempo y al contacto entre culturas, la lengua castellana ha adquirido diferentes préstamos del calé. Es por ello que, de manera oral, haremos participar a los alumnos preguntando si ellos saben alguna palabra del calé que esté incorporada en el léxico que utilizan en su día a día cuando hablan castellano.

Después de ello, se repartirán los ordenadores portátiles y escribiremos en la pizarra dos páginas web en donde podrán ver los diferentes préstamos adquiridos. Los dos vínculos serán los siguientes:

- <https://www.museuvirtualgitano.cat/es/lengua/aportaciones-al-castellano/>
- <https://pretendemosgitanizarelmundo.com/2018/01/09/gitanismos/>

Tras haber ojeado las dos páginas web, pediremos a nuestros alumnos que escojan la palabra que más les haya llamado la atención y deberán explicar el porqué. Con ello pretendemos que el léxico de los niños y niñas del aula aumente tras conocer palabras nuevas.

### **Actividad 3**

La siguiente actividad consistirá en crear un diccionario ilustrado que se incorporará más tarde en la tarea final. Para ello, realizaremos grupos de cuatro personas que mantendremos hasta el final de la intervención

A cada uno de los alumnos se le repartirá un folio DIN-A6 en el que cada grupo deberá ponerse de acuerdo y elegir un préstamo de los que hemos visto en la actividad anterior. Deberán escribir el término, un dibujo de su significado y la definición de la palabra que hayan seleccionado, por lo que tendrán que hacer uso del diccionario.

### **Tarea 2**

La siguiente tarea estará destinada a la literatura, concretamente hablaremos sobre la poesía. Es por ello que hemos visto especialmente adecuado presentar en el aula la conocida obra de Federico García Lorca: el *Romancero Gitano*.

Este libro contiene varios poemas que, como su título indica, están relacionados de manera directa con la etnia gitana. En él podemos encontrar algunos temas como el amor y la pasión, religión, muerte y el miedo y el rencor hacia la guardia civil.

Muchos de los poemas de esta obra han sido cantados dándoles ritmo a través de la música. Sin embargo, podemos escuchar uno en concreto relacionado con el género del flamenco: el Romance Sonámbulo, cantado por el Manzanita y que veremos en clase en vídeo.

### **Actividad 1**

Con el fin de que los niños se interesen por la lectura, comenzaremos la clase haciendo una breve descripción del *Romancero Gitano*, explicando que en cada poema que aparece en el libro podemos ver una relación con la etnia. Mientras tanto, iremos pasando el libro por las mesas para que nuestros alumnos puedan ojear las distintas poesías y leer algún verso para ver si hay alguno que les suena. A continuación, procederemos a leer en voz alta un poema previamente seleccionado por la docente, el *Romance Sonámbulo*. Para la lectura, se seguirá el enfoque de Aidan Chambers de lectura

mediada por la maestra, aunque la conversación será posterior a la proyección del poema cantado. Así, tras la lectura realizada por la docente, proyectaremos el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=i9uvggeUCH0>.

Para finalizar, se entregará a cada alumno una copia del poema (ANEXO II) y se realizará una nueva lectura del mismo, esta vez por parte del propio alumnado, que leerá cada estrofa alternándose de forma voluntaria. Finalmente, la docente propondrá una conversación sobre el contenido del poema y aquello que ha evocado al alumnado, con preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál pensáis que es el tema de este poema?
- ¿Qué os ha inspirado?
- ¿Cuál es la palabra que más se repite? ¿Qué creéis que significa?
- ¿Qué parte os ha llamado más la atención?

## **Actividad 2**

Siguiendo la línea de esta segunda tarea, continuaremos trabajando la poesía. En este momento, nos centraremos en diferenciar la lectura y el recitado. Se volverá a leer de forma oral el poema trabajado en la actividad anterior y se intentará anticipar la idea de que la acción de recitar se realiza de una manera especial que no se corresponde completamente con la de leer en voz alta. Sin embargo, serán los niños y niñas quienes, de manera conjunta, tendrán que adivinar cuáles son las características que tiene un buen recitador. Esta reflexión se propondrá a través del visionado del siguiente vídeo en el que, como se verá, aunque el recitado va acompañado de una guitarra, no encontramos la interpretación de una canción, pero tampoco una lectura en voz alta como la realizada por el alumnado: <https://www.youtube.com/watch?v=LAzF9seSQVk>.

Este poema pertenece al mismo autor. Sin embargo, no es parte de la obra con la que se ha empezado a introducir la tarea.

Después de hacer una lluvia de ideas sobre el buen recitador, se realizará un “Decálogo del buen recitador” que la docente anotará en la pizarra y después cada grupo reflejará en una cartulina. Finalmente, cada grupo escogerá un poema del *Romancero*

*Gitano* y dispondrá de unos minutos para ensayar su recitado. Después, se proyectará el poema y cada grupo intentará recitar algunos versos delante de sus compañeros y compañeras.

### **Actividad 3**

Acabaremos la segunda tarea intermedia realizando un poema, también de manera grupal. Es por ello que antes de empezar a elaborarlo, consideraremos algunas cuestiones previas como la rima o la medida de los versos.

Para ello, proyectaremos el Romance Sonámbulo en la pizarra guiándoles a través de preguntas como:

- ¿Qué palabras deben rimar en un poema?
- En éste, ¿cuáles son las palabras que riman?
- ¿Riman repitiendo las mismas letras o solo algunas?
- ¿Todos los versos riman?

Posteriormente a estas cuestiones, pasaremos a hablar sobre la medida de los versos. Por ello la docente medirá el primer verso de manera oral para que les sirva de ejemplo a los alumnos y alumnas del aula con la intención de que sean ellos quienes la realicen en los siguientes versos.

A partir de este momento, cada grupo se dispondrá a crear su poema de acuerdo a lo que se ha aprendido en clase. Es decir, tanto la rima como la medida de los versos deberán ser iguales que el poema que se ha proyectado. Por tanto, cada integrante deberá crear una estrofa de acuerdo a estas directrices y se incorporará, más tarde, al *lapbook*, teniendo como espacio una cartulina de color tamaño DIN-A4 que podrán decorar más tarde.

### **Tarea 3**

En esta tarea queremos dar relevancia a la oralidad. Es por ello que, siguiendo en la misma línea de trabajo con la literatura, creemos conveniente y de gran motivación para los niños hablar de los cuentos.

En esta ocasión, llevaremos a clase el libro de Diane Tong llamado *Cuentos populares gitanos* en el cual se copilan 80 cuentos con distintas temáticas provenientes de más de 30 países distintos, todos ellos relacionados con la cultura gitana, por lo que a través de él nuestros alumnos y alumnas podrán observar la diversidad que ocupa la cultura romaní en diferentes partes del mundo.

### **Actividad 1**

En la primera actividad de esta tarea preguntaremos al alumnado sobre los distintos cuentos que conocen, especialmente los que hablen sobre su cultura. Con este ejercicio buscamos desarrollar la conciencia pluricultural entre los alumnos y alumnas del aula.

Después de este repaso, comenzaremos a hablar sobre el libro *Cuentos populares gitanos* con el fin de crear interés en los niños. Para ello realizaremos preguntas como las siguientes:

- ¿Qué os inspira la portada?
- Veamos el índice, ¿cuántos cuentos copila el libro?
- ¿Cuál es el título que os llama más la atención?
- ¿A qué país pertenece?
- ¿Os recuerda a algún cuento?
- ¿Sabíais que existen cuentos sobre la cultura gitana?

Después de ello, procederemos a leer uno de los cuentos titulado *La niña de oro* (ANEXO III) mediado por la docente, creando antes un ambiente de lectura apropiado disponiendo el mobiliario de manera que el alumnado pueda sentarse en medio de aula formando un círculo.

Tras la lectura, se procederá a realizar la conversación literaria, en coherencia con el enfoque de Aidan Chambers, partiendo de las cuatro preguntas que lo fundamentan: ¿qué es lo que más te ha gustado de esta historia?, ¿qué es lo que menos te ha gustado?, ¿hay algo que te haya sorprendido?, ¿te ha recordado a alguna historia que

ya conocías? A partir de estas preguntas de partida, se incentivará la conversación sobre el relato y sus características, mediada por la docente pero protagonizada por el alumnado

Al finalizar la tarea, dejaremos el libro en la biblioteca del aula para que nuestros alumnos y alumnas puedan leerlo en el caso de que les haya interesado y quieran profundizar más en la lectura de la obra con el fin de incentivar el hábito lector.

## **Actividad 2**

Esta actividad está directamente relacionada con la siguiente, que tratará de escribir un cuento. Por ello debemos hacer referencia a la didáctica de la composición escrita concebida desde el proceso y no desde el producto, en coherencia con el enfoque comunicativo de la Didáctica de la Lengua. Desde esta perspectiva adquiere una gran relevancia la fase de planificación, plasmada en la elaboración de borradores. En esta actividad queremos que el alumnado tome conciencia sobre este aspecto.

Por otra parte, y como ya hemos mencionado, en su libro *La cocina de la escritura*, Cassany (1993) propone 10 consejos para la enseñanza de la escritura en el aula, los cuales encuentran su fundamento en el diálogo entre iguales y entre docente y alumnado. Nuestro enfoque beberá de estas bases teóricas.

Es por ello que, antes de escribir el cuento, buscaremos que las y los alumnos sean conscientes de las partes que lo componen (principio, nudo y desenlace). Para ello, se partirá de la lectura del cuento trabajado en la actividad anterior, proponiendo posteriormente su división en las tres partes que componen todo relato, previamente anticipadas por la docente. Este ejercicio se realizará en pequeños grupos y, una vez completado, la docente tomará de nuevo la palabra para explicar que todos los cuentos comienzan presentando a los personajes en un lugar y momentos determinados. Pondremos ejemplos referenciando a los cuentos clásicos como pueden ser *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves*, *Los tres cerditos*, etc..., y pediremos al alumnado que identifique las tres partes que lo componen.

Después de ello, repartiremos la siguiente página por grupos (ANEXO IV), que se puede interpretar como un mapa del cuento, con el fin de que nuestros alumnos puedan construir su relato. Finalmente, los grupos intercambiarán entre sí sus “mapas” para, desde la perspectiva de la coevaluación, puedan asesorarse entre sí y con la mediación de la docente en lo que respecta a la preparación de sus relatos.

### **Actividad 3**

Una vez finalizado y revisado el mapa del relato de cada grupo, daremos paso a la redacción de los cuentos. Como docentes, tendremos en cuenta en los distintos grupos que nuestros alumnos cambien de rol, es decir, observando si escriben todos, si aportan ideas, si van creando imágenes para acompañar al cuento, etc... para que todo el alumnado pueda contar con una orientación, y sobre todo en consideración que lo que buscamos es la elaboración de pequeños relatos que puedan incorporarse a los *lapbooks* del alumnado, entregaremos a cada grupo una plantilla con 10 láminas de 15x15 cm que serán el espacio total en el que deberán expresar su relato. Asimismo, les solicitaremos que lo acompañen con ilustraciones.

## **Tarea 4**

### **Actividad 1**

Sabemos que los medios de información y comunicación influyen en la concepción que muchas personas tienen de la etnia gitana, en ocasiones presentando sus características y/o costumbres de una forma estereotipada que lleva a la creación de prejuicios e incluso actitudes negativas hacia esta etnia. Es por ello que en esta sesión queremos eliminar los prejuicios y estereotipos que a menudo se tienen de la etnia calé.

Con ello, también buscamos que nuestros alumnos y alumnas desarrollen el pensamiento crítico en relación a los medios de comunicación e información, aprendiendo a poner en cuestión y/o contrastar las informaciones o contenidos que se transmiten a través de estos, incluso cuando las fuentes son “aparentemente” fiables.

Teniendo en cuenta esta realidad, hablaremos sobre la discriminación buscando en el diccionario la palabra *gitano*. En él, se encuentra la acepción *trapacero* que también buscaremos para que conozcan su significado. En este sentido, cabe destacar que el alumnado gitano presente en el aula tomará especial relevancia en esta actividad, dando sus opiniones sobre este aspecto.

Seguidamente, proyectaremos el siguiente vídeo para verlo todos juntos:  
<https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ>.

Después de hablar sobre él de manera breve, hablaremos sobre algunos contenidos difundidos a través de los medios de comunicación en donde puedan verse referencias gitanas. Un ejemplo de ello serían los programas de televisión *Los Gipsy Kings* y *Palabra de Gitano*, en donde se ofrece una visión bastante estereotipada de la cultura gitana. Tras visionar y comentar algunos fragmentos de dichos programas seleccionados por la docente, seguiremos viendo la continuación del video anterior:

[https://www.youtube.com/watch?v=jO5cUIAX\\_7Q](https://www.youtube.com/watch?v=jO5cUIAX_7Q).

Para finalizar estos ejercicios de reflexión, propondremos una lectura voluntaria para comentar en la siguiente sesión (donde se abordará la actividad dos de esta tarea). Las alumnas o alumnos que se presenten voluntarios se encargarán de ojear en su casa el título de Tintín *Las joyas de Castafiore* para encontrar las alusiones indirectas al pueblo gitano que muestran una visión estereotipada del mismo.

## **Actividad 2**

La siguiente actividad comenzará con un pequeño repaso sobre la reflexión iniciada anteriormente respecto a la concepción estereotipada sobre el pueblo gitano que consta en una gran parte de la sociedad española. Para ello, tomaremos la propuesta de reflexión presentada al final de la actividad anterior sobre el cómic de Tintín *Las joyas de Castafiore*.

Tras el debate grupal, esta actividad consistirá en redactar de manera individual una pequeña reflexión en la que escriban su opinión sobre el tema de los estereotipos hacia la cultura gitana, realzando los clichés que a menudo tiene la gente sobre la etnia



sumándonos al *hashtag* de #TelebasuraNoEsRealidad, que deberán poner como título de su escrito.

Esta opinión personal se realizará en primer lugar en papel y posteriormente en los ordenadores portátiles, con el fin de poder re-redactar el escrito más fácilmente. Por lo tanto, lo que se escribirá en un principio, se tratará de un borrador. Éste será breve y conciso, por lo que recordaremos al alumnado la necesidad de que ese primer escrito únicamente refleje sus ideas principales y la forma en la que las van a ordenar.

### **Actividad 3**

La siguiente actividad consistirá en exponer en el proyector de la clase las redacciones de cada uno de nuestros alumnos con el fin de desarrollar una actividad de coevaluación; es decir, los alumnos y alumnas serán quienes, de forma oral, evaluarán de manera crítica las redacciones individuales, aportando sus opiniones sobre los aspectos a mejorar partiendo de unas preguntas orientativas relacionadas con la cohesión, adecuación, coherencia y corrección de los textos:

- ¿Mi compañero/a utiliza un lenguaje apropiado o es informal?
- ¿Mi compañero/a relaciona adecuadamente las frases?
- ¿Se puede abreviar alguna idea del texto?
- ¿Qué idea le podrías dar para mejorarlo?
- ¿Mi compañero/a diferencia las ideas principales de las secundarias?

Con ello pretendemos mejorar el borrador para conseguir una redacción final que se aportará al *lapbook* mediante un folio DIN-A5, por lo que tratándose de cuatro personas los miembros que lo integran, tendremos cuatro opiniones con diferentes puntos de vista.

Además, las reflexiones del alumnado se compartirán también a través del blog del centro, con la finalidad de fomentar la reflexión sobre la necesidad de que la información que se difunde a través de los medios de comunicación -como es la Internet- sea veraz y objetiva en lugar de falsa y/o estereotipada.

#### **Actividad 4**

Para saber si las tareas de esta intervención han sido adecuadas, repartiremos una ficha a cada uno de los alumnos en el que deberán dar su opinión sobre el transcurso de las clases. Esta ficha contendrá las siguientes preguntas, las cuales podrán responder:

- ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Qué has aprendido a lo largo de las sesiones?
- ¿Qué aspectos te gustaría haber aprendido y que no han salido en las clases anteriores?
- ¿Qué es lo que consideras que puedes mejorar a la hora de planificar tus escritos?
- ¿Cuáles han sido tus mayores dificultades en el momento de compartir tus ideas con los compañeros en las sesiones de debate?
- ¿Recuerdas qué es un romance? ¿Y qué es la rima consonante y asonante? ¿Podrías recordar algún título de los romances que leímos en clase?
- ¿Cuáles eran las partes que componían un cuento? ¿Qué era lo primero que se presentaba?

#### **Tarea final**

En esta tarea final pretendemos crear un *lapbook* en el que podamos ver reflejadas todas las tareas intermedias realizadas hasta el momento en esta intervención.

Un *lapbook* es una herramienta creada por el propio alumnado en la que se puede exponer, de una manera original y creativa, los contenidos sobre un tema, que en este caso será la cultura gitana. Este material permite ordenar los trabajos mediante desplegables, dibujos, mini-libros, esquemas, etc. (ejemplo en ANEXO V).

Con su elaboración buscamos desarrollar la creatividad de los niños y niñas, además de trabajar aspectos básicos de la lengua como lo es la elaboración de síntesis y resúmenes, el trabajo de la tipografía y la comunicación no verbal en el discurso escrito (mediante epígrafes, títulos, etc.), o el desarrollo de estrategias de estructura de textos.

Asimismo, es una herramienta de gran valor para repasar lo aprendido mediante su exposición de una manera más visual y divertida, por lo que también entra en juego el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje por parte de nuestros alumnos y alumnas.

### **Actividad 1**

Comenzaremos la sesión pidiendo a los grupos a que recuperen y mejoren los escritos de las tareas dos y tres, ya que se trataba de borradores, y que los adapten al formato que van a tener dentro del *lapbook*. Cuando los tengan terminados, será el docente quien los corregirá y aportará sugerencias finales antes de su incorporación en el *lapbook*.

### **Actividad 2**

Después de tener todos los trabajos corregidos y terminados, comenzaremos a construir el *lapbook*. En éste, se introducirán todas las tareas anteriores, es decir, el diccionario ilustrado de los préstamos del calé de la tarea uno, la poesía de la tarea dos, el cuento de la tarea tres en el que también podrán añadir imágenes y/o dibujos, y la opinión personal de cada miembro que compone el grupo de la tarea cuatro. Se realizará en una cartulina plegable de tamaño DIN-A2 (ANEXO VI).

### **Actividad 3**

En esta actividad queremos que los alumnos y alumnas de nuestra aula se autoevalúen y coevalúen en términos de cooperación y colaboración, por lo que, después de realizar el *lapbook*, repartiremos la siguiente rúbrica a cada uno de ellos, en la que deberán puntuarse a sí mismos y a sus compañeros de grupo evaluando (con sí/no) y valorando las actitudes que se han tenido a lo largo del proceso de la propuesta. Posteriormente, se solicitará la revisión de las evaluaciones por parte de cada grupo para la toma de conciencia sobre los puntos débiles de su dinámica de trabajo. Asimismo, se les solicitará la adopción de compromisos para la mejora en posteriores proyectos si se considera necesario.

Esta actividad es esencial para garantizar una correcta implementación de una de las metodologías que fundamentan nuestra propuesta didáctica: el trabajo cooperativo.

Nombre	Jairo	Judith	Pedro	Zayra
Respeto la opinión de los demás y llega a acuerdos.				
Se implica en las diferentes tareas asumiendo el trabajo individual que las componen.				
Se interesa por ayudar al compañero cuando éste tiene dificultades o no entiende la tarea.				
Da diferentes ideas que pueden servir para las distintas tareas.				
Es creativo en cuanto a la realización del <i>lapbook</i> .				
Mantiene una actitud positiva en las tareas.				
Tiene en cuenta la caligrafía y la limpieza en los textos creados.				

En la rúbrica también habrá un apartado para que los alumnos describan algún tipo de observación que quieran puntualizar y consideren relevante.

#### Actividad 4

Cuando los *lapbooks* estén terminados, se expondrán al resto de los cursos para que los demás niños y niñas también puedan aprender sobre la cultura romaní, sabiendo que, al tratarse de un colegio en el que hay un porcentaje considerable de alumnado gitano matriculado, podrán identificarse con el contenido de este trabajo, del mismo modo que los demás alumnos y alumnas de otras culturas diferentes podrán aprender también sobre ellos.

Cada grupo explicará brevemente los distintos temas que aparecen en sus trabajos, repartiéndose los turnos de palabra. Sin embargo, antes de ello deberán asignarse el contenido sobre el cual van a hablar, teniendo en cuenta que primeramente tendrán que hacer una presentación sobre el conjunto del *lapbook*.

El hecho de exponer unos trabajos tan creativos ayudará a que los cursos inferiores se interesen por este trabajo, a la vez que acrecentaremos la motivación de nuestro alumnado por enseñar los trabajos realizados.

Por último, debemos decir que pretendemos trabajar el hábito lector entre nuestros alumnos. En este sentido, y de forma paralela a la intervención desarrollada en el aula, consideramos necesario continuar la intervención ligada al área de lengua y el pueblo gitano a través de una propuesta que se desarrolle durante todo el curso escolar. Esta propuesta está vinculada a la biblioteca del aula y se basa en la inclusión de una serie obras literarias relacionadas con el pueblo gitano.

Algunos ejemplos de estos libros, a parte de los que se han trabajado a lo largo de las tareas anteriores, pueden ser *Frasco Gitano* de Ángeles Durini, *Cuentos Populares de los Gitanos Españoles* de Javier Asensio García, *Pequeña Romaní* de Patricia Geis o *El niño que soñaba con un caballo* de Federica de Cesco, entre otros.

#### **4.4.6. Evaluación**

Tras haber concluido con la propuesta de intervención basada en la metodología del enfoque por tareas, se ha considerado valorar el proceso de adquisición de los contenidos mediante la evaluación formativa y formadora.

Para saber a qué nos referimos cuando hablamos de estos términos, haremos alusión a Fernández (2017), quien explica que la evaluación formadora consiste en que sean los mismos alumnos y alumnas quienes aprendan a autorregularse a través de prácticas que les permita autoevaluarse a sí mismos y a sus compañeros.

Además, este mismo autor también argumenta que la evaluación formativa se basa en favorecer el proceso de aprendizaje. Es decir, valoran hacia dónde quieren llegar y desde qué punto parten, aportando estrategias y herramientas con las que puedan conseguir llegar a su objetivo final.

Siguiendo con las aportaciones de Fernández (2017), esta evaluación se caracteriza por ser continua y motivadora debido a que requiere de una atención constante y respondemos a los intereses de los alumnos haciendo que asuman responsabilidades.

En nuestro caso, nos adaptamos a la forma de aprender de los niños gitanos a través de la oralidad y teniendo en cuenta sus intereses hablando de la etnia gitana, por lo que podemos decir que la motivación es una parte fundamental en la intervención, a la vez de que en cada sesión debemos ver la continuidad y el proceso de aprendizaje de los contenidos anteriormente descritos, por lo que creemos que este tipo de evaluación casa de una manera adecuada con nuestra propuesta. Del mismo modo, podemos relacionarla con el diseño de investigación-acción que se propone vinculado a esta propuesta didáctica.

En síntesis, podemos decir que nuestra propuesta de evaluación obliga a los niños y niñas a asumir responsabilidades, por lo que les ayudamos a impulsar su autonomía, aspecto que también caracteriza a la evaluación formativa (Fernández, 2017).

Fernández (2017) también resalta que mediante estos sistemas de evaluación no se busca la calificación final. Es por ello que creemos conveniente citar a Hamodi *et al.* (2015), quienes hacen referencia a la importancia de saber distinguir entre evaluación y calificación destacando que la evaluación valora el trabajo del alumno y las mejoras realizadas en él emitiendo un juicio de valor (portafolios, cuadernos, etc.), mientras que la calificación se refiere a la valorización cuantitativa del aprendizaje.

Por otra parte, cabe destacar qué, cómo y cuándo evaluar los diferentes aspectos a tener en cuenta en el proceso de nuestras sesiones.

Como docentes, considerando los contenidos y los criterios que hemos escogido, evaluaremos la comunicación oral, la comunicación escrita y el conocimiento de la lengua teniendo en cuenta, además, la educación literaria que ha tomado una parte fundamental en la mayoría de las tareas que se han desarrollado.

La valoración sobre estos aspectos se desarrollará mediante listas de cotejo que, según Pérez (2018), son instrumentos de evaluación con intencionalidad diagnóstica y formativa. Siguiendo a este mismo autor podemos decir que las listas de control sirven para evaluar aprendizajes referidos al saber hacer, en los que el o la docente observa si se ha conseguido o no una determinada característica o comportamiento en el alumnado.

Así mismo, cabe destacar que Pérez (2018) defiende que los contenidos que se pueden evaluar mediante estos instrumentos son únicamente actitudinales y procedimentales.

En cuanto al cuándo evaluar los diferentes contenidos podemos decir que se realizarán dos listas de cotejo distintas. Una de ellas ya ha sido explicada en el desarrollo de la tarea final, en la que los alumnos valorarán las actitudes propias y las de sus compañeros de trabajo en grupo. Por otro lado, la segunda lista será aplicada durante el desarrollo de la secuencia didáctica y al final de la intervención por la docente valorando, de manera procedimental e individual, los distintos criterios que hemos escogido teniendo en cuenta los cinco bloques del currículo.

Comunicación Oral				
Indicadores	Escala			Observaciones
	Logrado	En desarrollo	No logrado	
Participa en las discusiones dirigidas por el docente dando su opinión.				
Aporta ideas al grupo de trabajo.				
Incorpora nuevo vocabulario en sus conversaciones.				
Es capaz de expresarse adecuadamente.				
Es capaz de entenderse con sus iguales.				
Comprende las explicaciones del docente.				
Respeto las ideas y aportaciones de sus compañeros.				
Comunicación escrita				
Recita los versos del poema teniendo en cuenta la entonación que debe ejercer y la velocidad de lectura según su edad y nivel.				

Incorpora nuevo vocabulario en sus textos.				
Busca la información que necesita (diccionario, TICs, etc...).				
Identifica las ideas principales de las secundarias.				
Escribe de manera adecuada teniendo en cuenta la ortografía y la gramática.				
Es capaz de organizar sus ideas con coherencia.				
Planifica sus textos antes de comenzar con la escritura				
Revisa los textos realizados para mejorarlos.				
<b>Conocimiento de la lengua</b>				
Aumenta su léxico visual.				
Entiende la realidad pluricultural de las lenguas en España.				
Comprende la importancia que ha tenido el calé en los préstamos al castellano.				
<b>Educación literaria</b>				
Escucha con atención las obras literarias explicadas en clase.				
Se interesa por la lectura de las obras literarias vistas en clase.				
Es capaz de reconocer las partes que componen un cuento (comienzo, nudo y desenlace).				
Intenta que haya coherencia en la realización del poema, teniendo en cuenta la rima.				

Por último, se ha de decir que en la tarea cuatro también hemos decidido repartir un cuestionario a los alumnos y alumnas en donde podamos recoger datos cualitativos



para que, a través de sus opiniones, podamos valorar y mejorar distintos aspectos relacionados con nuestra docencia y nuestra propuesta de intervención.

## 5. Conclusión

Llegados a este punto del trabajo, me gustaría exponer desde una perspectiva más personal y subjetiva las diferentes ideas que he ido concluyendo a lo largo de mi Trabajo de Fin de Grado.

Primeramente, he de decir que, tras haber tenido la oportunidad de profundizar en los trabajos de autores que se han ido citando en el marco teórico -con sus argumentos a favor o en contra de la inclusión de elementos curriculares relacionados con la etnia gitana-, considero firmemente que la apuesta por un currículo intercultural que conecte con el alumnado de etnia calé desde una perspectiva cultural aumentaría su interés hacia el aprendizaje escolar y hacia la propia escuela como institución.

No me atrevería a decir con total seguridad que supondría el éxito escolar de estos niños, aunque pienso que muchos mejorarían sus resultados académicos, los cuales, como se desprende del marco teórico revisado, generalmente son muy bajos. Por otra parte, los gitanos llevan varios siglos de historia en este territorio y forman parte del país, por lo que resulta paradójico que todavía sea frecuente encontrar una concepción estereotipada y negativa de ellos, por lo que pienso que existe un gran desconocimiento sobre esta cultura y el hecho de incluirla en los centros escolares supondría un mejor entendimiento entre los diferentes grupos culturales que forman parte de nuestra sociedad y fomentaría la construcción de una sociedad más tolerante y empática.

Como ya se ha destacado en diferentes apartados de este trabajo, existen varios beneficios en incluir la cultura gitana como eje temático para la enseñanza de algunos contenidos de lengua castellana, y no solo para los romanís, sino que también puede ser favorable para las personas de diversas culturas distintas a esta.

En esta línea, y estando de acuerdo con Carmona *et al.* (2019), podemos decir que “todos los intentos de visibilizar su historia, reivindicar los derechos de la etnia gitana y conocer más en profundidad su lengua y su cultura son claves para compensar en lo posible siglos de represión y de abandono” (Carmona *et al.*, 2019, p. 337).

La historia del pueblo romaní forma parte de la historia de España, entonces, ¿por qué silenciarla? ¿Y por qué no estudiarla? Son muchos los motivos que hemos destacado para apostar por su inclusión en las aulas, pero es importante destacar la importancia que puede llegar a tomar esta cuestión incluso desde el punto de vista didáctico, ya que, tal y como se ha destacado en el marco teórico, la cosmovisión -y por ende la forma de entender el saber y crear el conocimiento- puede llegar a ser distinta entre el alumnado de esta etnia. En este sentido, nos parece fundamental recordar el valor que la oralidad puede llegar a adquirir como estrategia de aprendizaje para el alumnado gitano y de ello se deriva nuestra reflexión sobre la necesidad de que, como docentes, conozcamos y sepamos aprovechar las características de cada contexto educativo -en nuestro caso, uno en el que existe un elevado porcentaje del alumnado de esta etnia-.

Finalmente, y haciendo énfasis en el tono personal que he querido aportar en este último capítulo de mi trabajo, me gustaría expresar las dificultades que he encontrado a lo largo del proceso de elaboración del mismo, derivadas de la situación de alerta sanitaria causada por la pandemia del Covid-19.

En un principio, se planteó la realización de un trabajo de investigación bajo metodología cualitativa que conllevaba la realización de entrevistas sobre la experiencia escolar de una selección de informantes de etnia gitana -profesorado, alumnado y familias- para aportar evidencias que favoreciesen la reflexión sobre la necesidad o no de incluir contenidos relacionados con la historia y la cultura gitana en el currículo de Aragón.

Considero que estas entrevistas hubieran aportado datos muy interesantes a este trabajo. Sin embargo, como ya he comentado, la situación actual sobre la pandemia ha impedido realizarlas por el estado de alarma en este país, que nos llevó a confinarnos en nuestros hogares, por lo que consideramos la opción de modificar la modalidad de este Trabajo de Fin de Grado, pasando de una propuesta de investigación a crear, en su lugar, una propuesta de intervención en un centro donde existe un alto porcentaje de alumnado de etnia gitana, concretamente el CEIP Pío XII de Huesca.

Otra de las dificultades fue dejar mis ideas de lado y ser más objetiva con los temas que se han tratado, ya que no estaba de acuerdo con algunos datos que aportaban varios autores y algunos otros que ni siquiera cité por sentirme ofendida con los comentarios que exponían en sus trabajos, que hicieron que en un principio reflejara en el marco teórico mis opiniones e ideas más de lo que debería. En este sentido he de decir que, tal y como señalo en la introducción, he realizado un ejercicio de subjetividad disciplinada (McMillan y Schumacher, 2005) con el fin de alcanzar un trabajo lo más neutral y justo posible.

Personalmente, he de decir he aprendido más sobre mi cultura en este trabajo que a lo largo de mi vida. Es cierto que, al tratarse de una cultura oral, las personas mayores se encargan de transmitir los valores y costumbres de la etnia, pero nunca he sabido con exactitud nuestra procedencia, ni por qué se perdió nuestra lengua, ni muchos de los aspectos que se han tratado anteriormente, aunque me hubiera gustado que los profesores me hubieran explicado temas como estos en clase -y, como yo, muchos de los gitanos de este país piensan de la misma manera-.

En conclusión, diré que he disfrutado mucho con el tema de mi trabajo y, sobre todo, con poder aprender de él. He podido experimentar diferentes sensaciones durante su elaboración, como la impotencia y la rabia que he sentido al leer datos sobre la historia de mi pueblo, el interés por saber más sobre algún tema en concreto, la sorpresa que me he llevado al ver que existen varias obras literarias relacionadas con la cultura y, en general, la ilusión que he sentido por el hecho de conocerme mejor.

Me gustaría que los centros educativos y los docentes sopesaran la idea de incluir contenidos y elementos de la cultura gitana en sus clases, haciendo que todos los alumnos y alumnas, sin excepción, conocieran esta cultura de una manera real, en lugar de limitarse a celebrar un “día de los gitanos” en el que solo se hable, erróneamente y de forma escueta, de elementos como el flamenco, el pañuelo y demás aspectos superficiales que no ayudan a conocer la realidad sobre esta cultura.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ávila, M. (2007). La atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos: instrumentos de evaluación. En Díez, P (Coord.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje: técnicas y estrategias* (pp. 235-268). España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ávila, M. y Noreña, N. (2016). Cultura gitana. La exclusión dentro de la “Inclusión”. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(1), 9-22.
- Abajo, J. y Carrasco, S. (2006). El éxito escolar del alumnado gitano: centros escolares y familias gitanas en la encrucijada. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 149, 59-63.
- Abajo, J. (2017). La asignatura pendiente: el éxito escolar de nuestro alumnado gitano. *Corintios XIII. Revista de teología y pastoral de la caridad*, 164, 47-83.
- Aparacio, J. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978 Veinte hitos sobre la “otra” historia de España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 141-161.
- Arranz, B. y González, S. (2014). Convivencia, expectativas educativas y éxito escolar en la población gitana en Vilaboa (Galicia). *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático, 133-152. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/soc/vtematico/vtematicoa09.pdf>
- Carceller, I. (2017). ¿Integración o Inclusión? *Los ojos de Hipatia*, 7. Recuperado de <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/integracion-o-inclusion/>
- Carmona Santiago, J. García-Ruiz, M. Máiquez, M.L. y Rogrigo, M.J. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Comisión Europea (2010). *Vademécum. Los 10 principios básicos comunes para la inclusión de los gitanos*. Recuperado de: [https://www.euromagnet.eu/upload/60/27/10ppios\\_roma\\_es.pdf](https://www.euromagnet.eu/upload/60/27/10ppios_roma_es.pdf).
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Defensor del pueblo (2016). *Informe anual 2015 y debates en las cortes generales*. Recuperado de [https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/04/II\\_5\\_Igualdad\\_de\\_trato.pdf](https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/04/II_5_Igualdad_de_trato.pdf)
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24, 1-43.
- Fundación Secretariado Gitano (2006). *La educación: un proyecto compartido. Claves y estrategias para la inclusión educativa de jóvenes gitanos*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano. Recuperado de [https://www.gitanos.org/upload/17/29/1.5.0-EDU\\_La\\_educacion.\\_Un\\_proyecto\\_compartido.pdf](https://www.gitanos.org/upload/17/29/1.5.0-EDU_La_educacion._Un_proyecto_compartido.pdf)
- Hamodi, C. López, V. López, A (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 147 (37), 146-161.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Aragonés de Servicios Sociales (2018). *Estrategia integral para la población gitana en Aragón 2018-2020*. Recuperado de: [https://www.aragon.es/documentos/20127/674325/Estrategia\\_Pobl\\_Gitana\\_IASS-2019.06.12.11.12.47.pdf/6a53afe6-5daa-a06b-ed56-c393b22b8863](https://www.aragon.es/documentos/20127/674325/Estrategia_Pobl_Gitana_IASS-2019.06.12.11.12.47.pdf/6a53afe6-5daa-a06b-ed56-c393b22b8863)

- La ley Celaá incluirá la historia del pueblo gitano en el currículo obligatorio (12 septiembre 2019). *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20190912/47310204736/la-ley-celaa-incluire-la-historia-del-pueblo-gitano-en-curriculo-obligatorio.html>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.
- Llonch, N. y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una "vasulla". *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-124.
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2017). La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto. Recuperado de <https://www.gitanos.org/upload/02/45/la cultura del pueblo gitano MECD 2017.pdf>
- Movimiento Asociativo Gitano (1999). El pueblo gitano y la educación. Documento para debate. Sexto borrador. *Revista asociación de enseñantes con gitanos*, 31, 12-21.
- Oreto (2011). El enfoque por tareas, un método de enseñanza natural. Congreso Mundial de Profesores de Español. Instituto Cervantes. Recuperado de <https://comprofes.es/content/el-enfoque-por-tareas-un-m%C3%A9todo-de-ense%C3%B1anza-natural#:~:text=El%20enfoque%20por%20tareas%20es,aprendizaje%20incluyan%20procesos%20de%20comunicaci%C3%B3n.>

- Oleaque, J. y Moreno, C. (2017). Del estereotipo gitano en la prensa de referencia al “Yo no soy trapacero” de las redes sociales. Caso de estudio sobre la imagen y la representación mediática de una minoría étnica. *Sistema*, 246, 81-96.
- Padilla, M., González, J. y Soria, A. (2017). Gitanos en la universidad: un estudio de caso de trayectorias de éxito en la universidad de Sevilla. *Revista de educación*, 377, 187-211.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos. Revista educativa digital*, 8, 63-75.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Romero, M. (2012). Oralidad y escritura desde el campo comunicacional. *Question*, 35(1), 147-163.
- Romero, M. (2015). La escritura alfabética en comunidades orales. *Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, 2, 367-374.
- Salinas, J. (2002). Educación intercultural y cultura gitana. *Curso de formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Celebrado en Murcia, 13 de Febrero de 2002. Recuperado de [https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE\\_culgitana.pdf](https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_culgitana.pdf).
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de historia contemporánea*, 25, 167-188.
- Sayans-Jiménez, P. Ordóñez Carrasco, J. y Rojas Tejada, A. J. (2017). Evitación y contacto en función de diferentes perfiles en estereotipos de moralidad y reacciones emocionales hacia personas de etnia gitana. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3, 15-30.
- Sordé, T., Flecha, R. y Mircea, T. (2013) El pueblo gitano: una identidad global sin territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427 (3). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-3.htm>.



Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, 217, 60-66.

Pérez, C. (2018). Uso de las listas de cotejo como instrumento de observación. Una guía para el profesor. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana. Recuperado de: [https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista\\_Cotejo-1.pdf](https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf)

Zebadúa, M. García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: Comité Editorial del Colegio de Ciencias y Humanidades.

## 7. Anexos

### ANEXO I

El Rey Alfonso, etc., a todos y cada uno de sus nobles, amados y fieles nuestros y sendos gobernadores, justicias, subvengueros, alcaldes, tenientes de alcalde y otros cualesquiera oficiales y súbditos nuestros, e incluso a cualquier guarda de puertos y cosas vedadas en cualquier parte de nuestros reinos y tierras, al cual o a los cuales la presente ser presentada, o a los lugartenientes de aquellos, salud y dilección. Como nuestro amado y devoto don Juan de Egipto Menor, que con nuestro permiso ir a diversas partes, entiende que debe pasar por algunas partes de nuestros reinos y tierras, y queremos que sea bien tratado y acogido, a vosotros y cada uno de vosotros os decimos y mandamos expresamente y desde cierto conocimiento, bajo pena de nuestra ira e indignación, que el mencionado don Juan de Egipto y los que con él irán y lo acompañarán, con todas sus cabalgaduras, ropas, bienes, oro, plata, alforjas y cualesquiera otras cosas que lleven consigo, sean dejado ir, estar y pasar por cualquier ciudad, villa, lugar y otras partes de nuestro señorío a salvo y con seguridad, siendo apartadas toda contradicción, impedimento o contraste. Proveyendo y dando a aquellos pasaje seguro y siendo conducidos cuando el mencionado don Juan lo requiera a través del presente salvoconducto nuestro, el cual queremos que lleve durante tres meses del día de la presente contando hacia adelante. Entregada en Zaragoza con nuestro sello el día doce de enero del año del nacimiento de nuestro Señor 1425. Rey Alfonso.

Extraído de: [https://www.gitanos.org/la\\_comunidad\\_gitana/una\\_historia\\_de\\_persecuciones\\_y\\_sufrimiento.html.es](https://www.gitanos.org/la_comunidad_gitana/una_historia_de_persecuciones_y_sufrimiento.html.es)

## ANEXO II

### Romance sonámbulo

Verde que te quiero verde.  
Verde viento. Verdes ramas.  
El barco sobre la mar  
y el caballo en la montaña.  
Con la sombra en la cintura  
ella sueña en su baranda,  
verde carne, pelo verde,  
con ojos de fría plata.  
Verde que te quiero verde.  
Bajo la luna gitana,  
las cosas le están mirando  
y ella no puede mirarlas.

\*

Verde que te quiero verde.  
Grandes estrellas de escarcha,  
vienen con el pez de sombra  
que abre el camino del alba.  
La higuera frota su viento  
con la lija de sus ramas,  
y el monte, gato garduño,  
eriza sus pitas agrias.  
¿Pero quién vendrá? ¿Y por dónde...?  
Ella sigue en su baranda,  
verde carne, pelo verde,  
soñando en la mar amarga.

\*

Compadre, quiero cambiar  
mi caballo por su casa,  
mi montura por su espejo,  
mi cuchillo por su manta.  
Compadre, vengo sangrando,  
desde los montes de Cabra.  
Si yo pudiera, mocito,  
ese trato se cerraba.

Pero yo ya no soy yo,  
ni mi casa es ya mi casa.  
Compadre, quiero morir  
decentemente en mi cama.  
De acero, si puede ser,  
con las sábanas de holanda.  
¿No ves la herida que tengo  
desde el pecho a la garganta?  
Trescientas rosas morenas  
lleva tu pechera blanca.  
Tu sangre rezuma y huele  
alrededor de tu faja.  
Pero yo ya no soy yo,  
ni mi casa es ya mi casa.  
Dejadme subir al menos  
hasta las altas barandas,  
dejadme subir, dejadme,  
hasta las verdes barandas.  
Barandales de la luna  
por donde retumba el agua.

\*

Ya suben los dos compadres  
hacia las altas barandas.  
Dejando un rastro de sangre.  
Dejando un rastro de lágrimas.  
Temblaban en los tejados  
farolillos de hojalata.  
Mil panderos de cristal,  
herían la madrugada.

\*

Verde que te quiero verde,  
verde viento, verdes ramas.  
Los dos compadres subieron.  
El largo viento, dejaba  
en la boca un raro gusto  
de hiel, de menta y de albahaca.  
¡Compadre! ¿Dónde está, dime?

¿Dónde está mi niña amarga?  
¡Cuántas veces te esperó!  
¡Cuántas veces te esperara,  
cara fresca, negro pelo,  
en esta verde baranda!

\*

Sobre el rostro del aljibe  
se mecía la gitana.  
Verde carne, pelo verde,  
con ojos de fría plata.  
Un carámbano de luna  
la sostiene sobre el agua.  
La noche su puso íntima  
como una pequeña plaza.  
Guardias civiles borrachos,  
en la puerta golpeaban.  
Verde que te quiero verde.  
Verde viento. Verdes ramas.  
El barco sobre la mar.  
Y el caballo en la montaña.

Fuente: *Romancero Gitano* de Federico García Lorca

### ANEXO III

#### **La niña de oro (Hungría)**

Y ahora mi Dénesh se va a dormir porque le voy a contar un precioso cuento. Había una vez un niño y una niña pequeños cuyos padres murieron. No tenían nada, y tuvieron que vagar y vagar de pueblo en pueblo mendigando un pedazo de pan que llevarse a la boca. Un día, el hermano dijo:

- ¡Hermana, estoy muerto de sed! Mira, allí hay un pequeño charco; voy a beber algo.
- Mi querido hermano – Dijo ella -, por el amor de Dios, no bebas de allí, Podría ocurrirte algo malo.

El niño no le hizo caso y bebió del charco, y se convirtió en un cervatillo. Su hermana se lamentaba:

- ¿Qué hemos hecho? Mi hermano ha bebido del charco y ahora es un cervatillo.

Siguieron su camino. Cada vez que la niña reía le salían monedas de oro por la boca, y cuando lloraba caían diamantes de sus ojos.

Pasó el tiempo y el chico recobró su forma original y se fue a servir al rey como cochero, dejando sola a la niña. A todo el mundo le sorprendía que el establo siempre estuviese iluminado como si en él hubieran cien lámparas, pese a que el muchacho no encendía ni una cerilla. Un día el rey le llamó y le dijo:

- Escucha, si no me dices inmediatamente de dónde sacas esa luz, te cortaré la cabeza.

Y el chico respondió:

- Majestad, os lo contaré. La luz proviene de los cabellos de mi hermana.
- Muy bien, ¿y dónde está ella?

El chico le contó que había dejado a su hermana en el bosque, en una pequeña cabaña, y añadió:

- A mi hermana le salen monedas de oro por la boca cuando se ríe y lágrimas de diamante cuando llora; y cuando se cepilla el cabello, pelos dorados caen de su cabeza.

Y decidió ir en busca de su hermana. Pero entre tanto una vieja bruja y su hija, viajando a través del bosque, encontraron a la niña de los cabellos de oro y se la llevaron

en su carreta. Por el camino, la carreta pegó un tirón, y la bruja amenazó a la niña con sacarle un ojo; y así lo hizo. Poco después la carreta pegó otro tirón, y la bruja le sacó el otro ojo a la niña. Cuando la carreta pegó el tercer tirón, ¿qué es lo que hicieron la bruja y su hija? Amenazaron con tirar a la niña a un charco, y así lo hicieron.

Pronto llegaron al palacio del rey, donde todo el mundo estaba esperándolas, y confundieron a la hija de la bruja con la niña de oro. Primero la hicieron reír y de su boca salieron ranas. Después la hicieron llorar, y le salieron lagartos de los ojos. Por último, peinaron sus cabellos, y de su cabeza cayeron ranas y serpientes. Visto lo cual no se les ocurrió otra cosa que meter al muchacho en la cárcel. El muchacho preguntó:

- Señor, ¿qué le ha ocurrido a mi hermana? ¿dónde está?

Pues bien, mi Dénes, una anciana mujer se encontraba en el bosque recogiendo leña menuda. De pronto oyó una voz entre los árboles:

- Ay, ¿qué es lo que me han hecho? ¡Me han quitado la vida! ¿Dónde está mi hermano?

Y la anciana dijo:

- ¡Oh, mi niña! ¿Quién eres? ¿Por qué lloras? No te preocupes. Tengo tres hijos, y donde comen tres, comen cuatro.

Así que cogió a la niña y se la llevó a su casa, donde la bañó y la peinó. A medida que le cepillaba el cabello, pelos de oro caían de su cabeza, y cuando los otros tres niños de la mujer la hicieron reír, le salieron monedas de oro de la boca. Entonces la anciana le dijo:

- Hija mía, cuéntanos tu historia – Y la niña les contó todo lo que había pasado.

La anciana trajo a la niña todo tipo de cosas: preciosos regalos, castañas, peras, manzanas, y ella las cubría todas de oro. La anciana las llevaba al mercado. Un día una chica le preguntó el precio de esos objetos, pero anciana no quería venderlos: solo quería cambiar sus mercancías por ojos. Entonces la chica, que era la hija de la bruja, le dijo:

- Mi madre tiene en casa dos ojos colgados del techo - Y se fue corriendo a su casa por los ojos para cambiarlos por dos peras de oro.

La anciana regresó a su casa, lavó los ojos y los puso de nuevo en la cara de la niña, quien le dijo:

- ¡Oh, querida madre, ahora puedo ver de nuevo! Gracias por haber hecho esto por mí. Pero ¿dónde estará mi hermano?

Había que resolver ese problema. La anciana buscó y buscó hasta que encontró al muchacho en la cárcel. Cuando lo encontró, se lo llevó a su casa y él dijo:

- Ésta sí que es mi hermana. Mira, es justo como dije.

Entonces apareció la bruja he intentó cortarle el cuello a la niña con un gran cuchillo, pero el muchacho se lo impidió y le dijo:

- ¿No te conformas con haber hecho que me metieran en la cárcel? ¿Y con haberle sacado los ojos a mi hermana y haberla tirado a un charco? ¿Ahora quieres matarla?

El muchacho llevó a su hermana ante el rey. Cuando éste la vio casi se muere de lo bonita que era. ¡Igual que tú, Dénesh! La niña se echó a reír y llenó todo de monedas de oro. Cuando le cepillaron los cabellos, cayeron pelos de oro por todas partes. Y cuando se acordó de la anciana mujer la niña se puso a llorar y de sus ojos brotaron lágrimas de diamante:


- Señor, ¿Dónde estará? Ella me protegió, impidió que me perdiera y me devolvió mis ojos.

Así que todos se fueron a buscar a la anciana. Cuando la encontraron, celebraron una gran fiesta con mucha comida y mucha bebida. Nosotros también estuvimos allí, y yo les dije que te dieran un trozo de hueso, por que tu madre no estaba y tú estabas llorando. Mientras tanto, cortaron a la vieja bruja en cuatro partes y arrojaron sus cenizas al viento. Así fue como ocurrió todo, mi Dénesh, y aquí estás tú y este es el cuento.

Fuente: *Cuentos populares gitanos* de Diane Tong



## ANEXO IV

<b>PRINCIPIO</b> (¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde sucede? ¿En qué época?)	<b>NUDO</b> (¿Qué sucede en la historia?)	<b>DESENLACE</b> (¿Cómo termina?)
 <p>Personajes: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Lugar: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Momento: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Problema:.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Por qué ocurre?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>¿Cómo se soluciona?: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Cómo se acaba la historia?: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

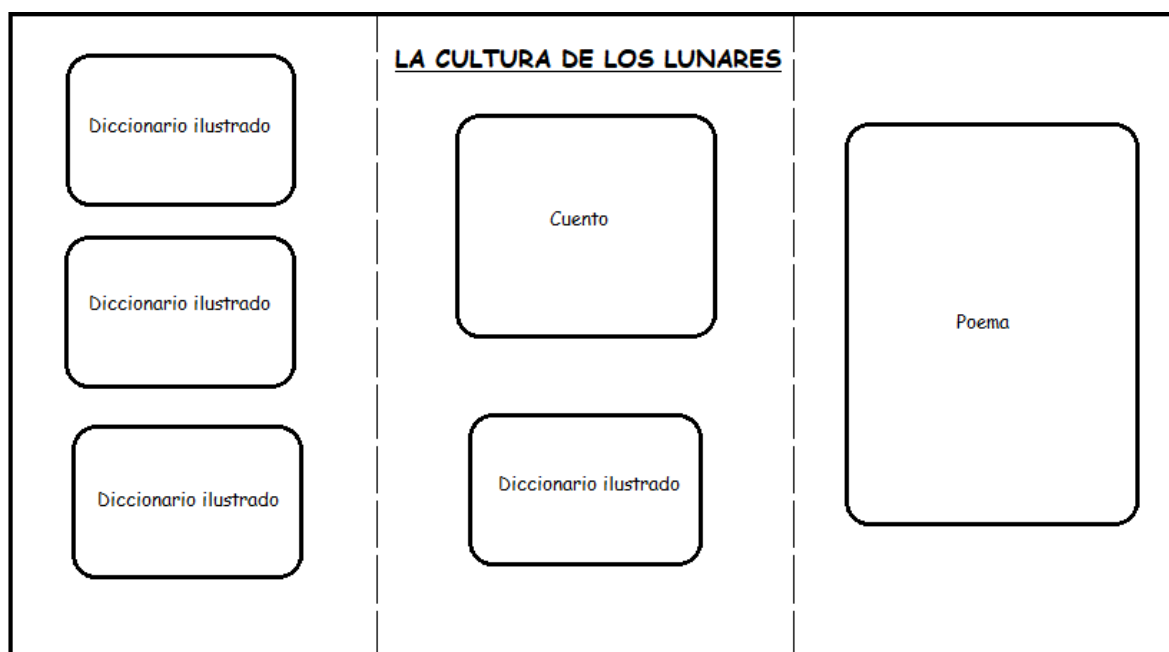
Fuente: Elaboración propia

## ANEXO V



Extraído de: <https://babycaprichos.com/lapbook-definicion-ideas-consejos/>

ANEXO VI



Fuente: Elaboración propia